

**Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama
Barros, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário**

Orientador

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

Júri:

Presidente

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade da Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Vogais:

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade da Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Professor Doutor Adilson Passos Marques, professor auxiliar da Faculdade da Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Rita Pereira Magalhães

2019



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do estágio pedagógico em educação física desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Gama Barros sob a supervisão da Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro e do Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro, no ano letivo 2018/2019

Rita Pereira Magalhães

Se eu tivesse que descrever a minha experiência como professora nesta escola, com estas pessoas, sobretudo com os meus queridos alunos e com as minhas atletas, pegava numa tela branca e pincelava-a com inúmeras tintas coloridas.

Rita Magalhães

Agradecimentos

Ao Professor José Pedro de Abreu Ribeiro, pela sua orientação e supervisão sistemática, participativa e séria.

À Professora Maria da Conceição Pedro, pela orientação útil e disponibilidade em muitos momentos necessários.

Aos Professores do Grupo Disciplinar de Educação Física e à Professora Lúcia Jorge, da EBSGB que, sem reservas, partilharam comigo os seus conhecimentos.

À Professora Judite Ribeiro, por ler este relatório de estágio, vezes sem conta, suavizando os efeitos do meu *jet lag*, na redação do mesmo.

À minha tia, Professora Leontina Pinto, subdiretora do Agrupamento de Escolas de Pardilhó pelos *brainstormings* sobre a profissão docente, o ensino e a educação em geral.

Aos quatro magníficos Diogo Rosa, João Fonseca, Daniel Ferreira e Matilde Romão companheiros desde a formação inicial, amigos para a vida.

Aos meus alunos do 10º CT2 pelo sorriso fácil, pela energia contagiante e por serem a minha fonte de inspiração.

Às minhas atletas de voleibol feminino porque me devolveram o gosto pelo ensino e treino desta modalidade.

Aos departamentos de recursos humanos, planeamento, escalas e operações de voo da TAP Air Portugal pelos, constantes, ajustes no meu horário de trabalho.

À minha família, ao Bruno e aos meus amigos por terem compreendido a minha ausência.

À minha mãe que me obriga a ser feliz e me apoia incondicionalmente.

Resumo

Com o presente relatório de estágio convido o leitor a fazer uma viagem sobre o meu ano de estágio no exercício da profissão de professor de educação física (EF). Espero que a leitura do mesmo seja tão agradável para todos, quanto esta experiência foi para mim. Este documento expõe as várias experiências do meu estágio pedagógico, numa base de reflexão para a ação, onde é inevitável diluir as minhas crenças enquanto pessoa bem como o conhecimento académico adquirido até então.

Neste momento de formação profissional e pessoal percebi que o trabalho do professor não se resume à aplicação mecânica de estratégias de organização e gestão do ensino. Por isso, no presente relatório, abordo as áreas de intervenção de um professor, mostrando de forma evidente, que ser professor é muito mais do que o processo de ensino-aprendizagem (P-E-A), pois a sua atuação envolve um alargado espectro de situações, dentro de um ambiente dinâmico e complexo. Uma realidade com a qual ainda não tinha lidado diretamente.

Este ano letivo venceu muito bem o meu papel dual na profissão, por um lado ensinar, por outro lado, ser aluna e renovar-me a cada dia. O dia a dia de um professor é recheado de momentos de partilha e reflexão sobre a sua ação e para a sua ação, no que concerne às diferentes dimensões de atuação do mesmo, na escola.

Ainda é possível compreender e reconhecer o inquestionável valor da disciplina de EF e o seu contributo para a educação integral de crianças e jovens. Cada vez mais deve ser uma disciplina que assenta nas relações humanas, onde as competências pedagógica, científica e humana do professor são determinantes para que os alunos mobilizem os seus saberes, num futuro próximo e para que se tornem cidadãos conscientes e com poder de decisão.

Palavras chave: aluno, crenças, estágio pedagógico, educação física, ensino-aprendizagem, formação profissional, identidade profissional, professor, reflexão.

Abstract

With this report I invite the reader to take a trip on my year of *practicum* in the profession of physical education teacher. I hope its reading is as enjoyable for you as this experience was for me. This document exposes the various experiences of the pedagogic stage, based on reflection for action, where it is inevitable to dilute my beliefs as a person in the academic knowledge acquired up to then.

At this moment of professional and personal training I realized that the work of a teacher is not limited to the mechanical application of strategies of organization and management of teaching. Therefore, in the report I discuss the areas of intervention of a teacher, showing clearly that being a teacher is much more than teaching, because its work involves a wide range of situations, in a dynamic and complex environment. A reality I have not yet dealt with directly.

This school year has been very successful in my dual role in the profession, on one hand I was teaching and on the other hand I was a student and to renew myself every day. The days of a teacher are filled with moments of sharing and reflection on his action and about his action, regarding the different dimensions of his performance at school.

During the reading of the next pages it is also possible to understand and recognize the unquestionable value of the physical education subject and its contribution to the integral education of children and young people. Increasingly, it must be a subject based on human relations, where the pedagogical, scientific and human competence of the teacher is decisive for students to mobilize their knowledge in the near future, so that they become conscious citizens and have the power of decision-making.

Keywords: beliefs, pedagogical internship, physical education, teaching-learning, professional identity, professional training, student, teacher, reflexion.

Uma nota breve

A escola portuguesa apresenta sinais de uma escola à procura de uma mudança, mais focada no aluno e com novos desafios, particularmente para os docentes, ainda que arrisque a dizer que esses desafios são extensíveis a toda a comunidade escolar e mesmo a toda a sociedade. Sinto que tive o privilégio de testemunhar estas mudanças ou tentativas de mudança, durante o meu ano de estágio.

No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a educação, foi autorizada a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano letivo de 2017-2018, em regime de experiência pedagógica (Diário da República, 2017). Esta é uma mudança a nível macro que entra pela sala de aula de cada um de nós, professores.

Este projeto visa a promoção de aprendizagens, indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos alunos e professores, permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada.

O currículo passa então a ter esta lógica dinâmica, em que deixa de ser algo para se ler e reproduzir e visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa, alcancem as competências definidas no perfil dos alunos, à saída da escolaridade obrigatória (Direção Geral da Educação, 2018).

A promoção de um ensino de qualidade implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado e que contribuem para a cidadania, no contexto dos desafios da sociedade atual (Direção Geral da Educação, 2018).

Uma outra alteração que testemunhei, no presente ano letivo, abordada nas reuniões de direção de turma (DT) e de conselho de turma, foi a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, referente às Medidas Universais. Este Decreto-Lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos em geral e de cada um dos alunos, em particular, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Direção Geral da Educação, 2018). Abandona-se uma conceção restrita de medidas de apoio para alunos com NEE e assume-se uma visão mais ampla, implicando que se pense a escola como um todo. Uma outra característica reside no pressuposto de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem (Direção Geral da Educação, 2018).

No que concerne à EF, em 2018/19, a disciplina voltou a contar para a média de acesso ao ensino superior, algo que, no meu entender, é uma reconquista do estatuto da disciplina. Esta medida relaciona-se, diretamente, com uma maior exigência profissional para o professor, pois requer mais coerência e mais objetividade na avaliação dos alunos. Implica, ainda, mais trabalho colaborativo dos professores intra e inter escolas, uma vez que há diferentes conceções e, conseqüentemente, diferentes práticas.

Lista de Abreviaturas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

AFD - Atividades Físicas Desportivas

AI - Avaliação Inicial

BE/CRE - Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CT - Ciências e tecnologias

DE - Desporto escolar

DL - Decreto Lei

DT - Direção de turma

E.g. - Por Exemplo

EBSGB - Escola Básica e Secundária de Gama Barros

EE - Encarregados de Educação

EF - Educação Física

FMH - Faculdade de Motricidade Humana

GDEF - Grupo Disciplinar de Educação Física

IC - Itinerário Complementar

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAI - Protocolo de Avaliação Inicial

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAT - Plano Anual de Turma

P-E-A - Processo de ensino-aprendizagem

PEE - Projeto educativo da(s) Escola(s)

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

TA - Transporte Ativo

UE - Unidade de Ensino

ZSAF - Zona Saudável da Aptidão Física

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Critérios de avaliação da área das atividades físicas, na EBSGB	34
Tabela 2 - Matérias prioritárias para a turma do 10º CT2	42
Tabela 3 - Estratégias de intervenção pedagógica	52
Tabela 5 - Critérios de avaliação sumativa do GDEF da EBSGB (2019)	56
Tabela 6 - Avaliação da aptidão física na EBSGB	59

Índice de Figuras

Figura 1- Média dos resultados obtidos na avaliação dos conhecimentos.....	61
Figura 2- Razões e motivações para frequência nas aulas de apoio	68
Figura 3- Matérias prioritárias nas aulas de apoio de EF	69
Figura 4- Motivação dos alunos do 10ºCT2 para a disciplina de EF	93

Índice

1	INTRODUÇÃO	11
2	AGOSTO – DO OUTRO LADO DA BARRICADA: REGRESSO À ESCOLA COMO PROFESSOR.....	13
2.1	O estágio pedagógico como culminar do processo de formação	13
2.2	Sobre mim: Narrativa autobiográfica	16
3	SETEMBRO – “ONDE É QUE VIM PARAR” – EBSGB: A MINHA SEGUNDA CASA.....	17
3.1	Caraterização da Escola Básica e Secundária de Gama Barros	18
3.1.1	Contexto Geográfico	19
3.1.2	Contexto Sociocultural e Económico.....	20
3.1.3	Infraestruturas e material para lecionação da educação física	21
3.2	Caraterização do grupo de educação física	22
3.3	Caraterização do núcleo de estágio	22
4	A EXPERIÊNCIA DE LECIONAÇÃO – O CONTINUUM.....	23
4.1	Outubro – Os primeiros passos do professor na escola.....	23
4.2	O professor nas suas relações com a escola e com a comunidade.....	24
4.2.1	Da direção de turma à sala de aula	24
4.2.2	Conhecer a turma: o aluno no centro do P-E-A.....	27
4.2.3	Relações entre os alunos	30
4.3	Planear para ensinar, diferenciar, incluir e intervir	31
4.3.1	Da avaliação inicial ao plano anual de turma	32
4.3.2	Planeamento por etapas.....	38
4.3.3	Das unidades de ensino ao plano de aula	40
4.4	Novembro – Aprendizagens significativas na condução do ensino.....	43
4.4.1	Estilos de ensino.....	45
4.4.2	<i>Feedback pedagógico</i>	47
4.4.3	Agenda social dos alunos	49
4.4.4	Retratos da minha aula.....	51
4.4.5	A autoscopia.....	54
4.5	Dezembro – O profissional reflexivo e a avaliação sumativa	54
4.5.1	Critérios de avaliação sumativa na EBSGB	56
4.5.2	Uma reflexão possível	62
5	O CONHECIMENTO DO PROFESSOR EM MOVIMENTO	63
5.1	Janeiro – Avaliação formativa: para e como aprendizagem.....	63

5.2	Fevereiro – Recriar os espaços de aula.....	66
5.2.1	Aulas de apoio de educação física.....	67
5.2.2	Tecnologia em sala de aula	69
5.2.3	Visita de estudo ao <i>Quantum Park</i> : Fazer Ginástica é divertido.....	73
5.3	Março – Experiências que marcam	75
5.3.1	Ser professor a tempo inteiro – Horário completo	75
5.3.2	Lecionar ao 1º ciclo – uma experiência integrada	78
5.3.3	Encontros com a cidadania.....	80
5.4	Abril – Além da EF: Desporto Escolar e Torneios Interturmas	81
5.4.1	Desporto Escolar – Voleibol Feminino	82
5.4.2	Interturmas e Torneio aberto de Voleibol	85
6	CONSTRUINDO A MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	86
6.1	Maio – Investigar e inovar a escola	86
6.1.1	Transporte ativo – A realidade dos alunos da EBSGB	87
6.2	Junho – Considerações finais: Pensar a profissão docente	91
6.3	Do estágio pedagógico à mestria: Que desafios?	94
7	UM ELOGIO À ESCOLA PÚBLICA	95
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
8.1	Documentação consultada	100

1 Introdução

Este relatório surge com o intuito de descrever a experiência do estágio pedagógico realizado no 2ª ano do mestrado de ensino da educação física nos ensinos básico e secundário.

Tem como documentos orientadores o projeto individual de formação e, particularmente, o guia de estágio 2018/19 que explicita como e o que é pretendido no ano de estágio.

Segundo o Perfil Geral de Competências do Professor (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto), este deve ser capaz de exercer a sua atividade profissional, de forma integrada, nas diversas dimensões da escola e no contexto da comunidade em que esta se insere. O professor, enquanto membro da comunidade educativa, deve encarar a escola como um espaço de intervenção social; participar ativamente na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola (PEE) e dos respetivos projetos curriculares; fomentar a criação de relações de cooperação e respeito mútuo entre elementos da comunidade escolar e tomar iniciativa de interagir com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida dos seus alunos (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Para garantir que o professor estagiário estabelece uma grande proximidade com o contexto real da profissão de docente, a Faculdade de Motricidade Humana (FMH) estruturou a sua formação profissionalizante de ensino da educação física em quatro áreas de formação e atuação que corroboram o Perfil Geral de Competências do Professor. São estas, a área um – organização e gestão do ensino e aprendizagem; a área dois – inovação e investigação pedagógica; a área três – participação na escola; e a área quatro – relação com a comunidade.

A consecução do meu relatório de estágio assenta, por isso, na descrição, análise e reflexão sobre estas áreas de atuação e na interdependência entre elas. Assim, percebe-se que a minha intervenção na vida da Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB) constituiu um dos pontos fortes do meu estágio pedagógico. E, apesar da minha inexperiência enquanto professora, fui sempre encorajada a refletir, a debater, a investigar e a intervir.

A organização do meu relatório de estágio compromete-se a apresentar mês a mês a interdependência das várias áreas de formação, considerando a ordem cronológica dos acontecimentos. Importa, contudo, referir que para cada mês foi selecionada a temática que mais o caracterizou, no entanto o processo é contínuo e, portanto, as outras áreas continuam a ter, igualmente, muita expressão nos outros meses.

O relatório inicia com as questões inerentes àquilo que é a socialização antecipatória, passando pela minha narrativa autobiográfica. Segue-se uma contextualização possível do lugar onde o estágio pedagógico foi realizado, EBSGB – Cacém, nomeadamente no que se refere ao contexto sociodemográfico e infraestruturas da mesma. Acresce ainda a caracterização dos principais intervenientes nas e das atividades e contextos onde atuei diretamente. Ao longo do relatório foi abordada uma grande parte da minha experiência de lecionação, numa perspetiva de continuidade, organizada ao longo dos meses dos três períodos letivos, onde se incluem o acompanhamento da direção de turma, a minha participação no desporto escolar (DE) e a investigação e inovação na escola. Por fim, surge um capítulo com algumas considerações finais desta experiência única, encerrando, com um elogio à escola pública.

2 Agosto – Do outro lado da barricada: Regresso à escola como professor

2.1 O estágio pedagógico como culminar do processo de formação

Quatro anos após terminar a formação académica em ciências do desporto e EF, chegou finalmente o momento mais almejado por mim – o estágio pedagógico.

“O momento do estágio pedagógico é uma excelente ocasião para os professores estagiários aprenderem a ensinar, integrando os conhecimentos adquiridos durante a sua formação num todo e pondo à prova as suas crenças e convicções. É a oportunidade destes professores conhecerem a escola, numa perspetiva diferente da que tiveram enquanto alunos, sendo confrontados com uma cultura de escola, com o seu clima, uma estrutura de funcionamento e com todos os problemas que implica gerir esta complexidade” (Ribeiro, 2005, p. 7).

A partir do momento em que me foi atribuída uma escola, percebi que estava perante algo muito sério. De repente, a EBSGB já era a minha escola e mal podia esperar para a conhecer.

No estágio, os futuros professores tomam contacto com os problemas curriculares, com a escolha e planificação de um currículo e com as inovações em desenvolvimento. Têm que intervir, adequando o ensino aos objetivos e realidades da classe e da escola (Ribeiro, 2005, p. 7).

Os conhecimentos foram cumulativamente entrando no meu quotidiano académico, restava, no entanto, saber se eu seria capaz de os operacionalizar. Porque formar um profissional de ensino de qualidade significa torná-lo detentor de um saber rigoroso e ativo, um saber em uso, e que se caracteriza por ser mobilizável e não inerte (Roldão, 2007). Apesar de ter tido funções de treinadora nos anos anteriores, este foi o meu primeiro ano a desempenhar funções na escola pelo que sentia um misto de entusiasmo com medo de falhar enquanto professora.

Antes da minha formação inicial desempenhei funções como treinadora de voleibol e, posteriormente, de ginástica de trampolins. Nestas vivências o meu trabalho era colaborativo com os treinadores principais, pelo que reconheço que a minha prática se baseava na observação da prestação dos treinadores com quem trabalhei, bem como na minha experiência enquanto atleta. Esta perceção vai ao encontro do que é referido na bibliografia, em que se verifica que os estagiários se reportam a dois momentos e contextos distintos da sua formação (Martins, Costa, & Onofre, 2014), pois são as

referidas experiências exteriores ao estágio, no âmbito do treino de jovens. Para estes futuros professores constituíram-se como uma mais valia na sua preparação para o estágio, na medida em que tiveram oportunidade de, previamente, estar em contacto com crianças e jovens em contexto de lecionação (Martins, Costa, & Onofre, 2014). A vivência desta experiência de treinadora, ao longo de 6 anos, de facto, desencadeou em mim um maior sentimento de capacidade para enfrentar uma turma no contexto do estágio pedagógico, suavizando assim o tão falado choque com a realidade.

Mas o treino desenvolve-se numa lógica de participação voluntária dos atletas, pelo que não é um lugar para todas as crianças e jovens. A sua complexidade engloba muitas áreas transversais e uma busca constante pela formação desportiva, mas também se caracteriza muito pela competição e intenção de alcançar resultados.

Por outro lado, a escola é um lugar de passagem de todas as crianças e jovens. E a função dos professores é ensinar, fazer com que os alunos aprendam, sabendo fazê-lo com autonomia e capacidade de análise, de decisão e de melhoria (Roldão, 2007).

Contudo, o trabalho de um professor percorre várias dimensões de atuação para além de meramente ensinar os seus alunos, pois ele assume-se também como um investigador e um interveniente na escola, na comunidade e, até, na sociedade. Por isso deve assegurar a qualidade da educação, investigação, desenvolvimento profissional e institucional e inovação (Alarcão, 2001). A qualidade da educação é o objetivo que preside à formação de professores e à razão de ser bom professor (Alarcão, 2001), ou seja, ao objetivo a que cada professor se propõe como projeto de vida profissional. A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional nem, tão pouco, estes se fazem sem investigação (Alarcão, 2001).

Os momentos reflexivos ao longo do ano letivo foram tantos que se tornam imensuráveis, no entanto nunca vi a reflexão como um fim em si mesmo, mas sim como um momento impulsionador de uma atitude autónoma e responsável perante a minha aprendizagem. A base da reflexão assentou fundamentalmente no questionamento constante, conducente ao desenvolvimento da curiosidade, característica da investigação. O meu orientador de escola referiu inúmeras vezes que um professor deve produzir ou, pelo menos, ajudar a produzir conhecimento para a comunidade escolar, algo que considero muito enriquecedor para mim enquanto estagiária. É bom que, desde o primeiro momento, os supervisores de estágio habituem os seus formandos a refletirem sobre o seu currículo pessoal e a sua aprendizagem, isto é, que promovam em cada estagiário a busca pelo seu projeto profissional (Alarcão, 2001).

As dúvidas que preenchiam a minha mente antes do começo das aulas estavam relacionadas com o facto de os cursos de formação de professores ainda excluírem das suas prioridades a inclusão de experiências de aproximação à prática de ensino, sistemáticas e regulares, ao longo da formação inicial (Martins, Costa, & Onofre, 2014). É isso que promove a valorização de experiências de lecionação vivenciadas num contexto externo ao da formação inicial, com todas as consequências que decorram da sua informalidade e ausência de controlo da sua qualidade (Martins, Costa, & Onofre, 2014).

A verdade é que, apesar de ter tido a supervisão de um treinador durante a realização do meu estágio de treinador, muitas das vezes realizava a minha ação autonomamente, desprovida de uma observação rigorosa que garantisse um ensino de qualidade.

Portanto, ainda que mais tranquila pelas experiências anteriores, sentia curiosidade em saber, no terreno, se estava munida do tal saber profissional, com cujos instrumentos a formação desejavelmente nos apetrecha e nos permite exercer bem a nossa função, em termos profissionais (Roldão, 2007).

O conhecimento realmente valorizado pelo professor é aquele que ele sabe que lhe permitirá resolver os problemas concretos com que se irá confrontar ao longo da sua vida profissional – o conhecimento prático (Onofre, 2002). Neste sentido, as experiências profissionais anteriores podem ser perigosas porque, quer queiramos quer não, são desenvolvidos vícios que se configuram em rotinas, portanto não hesitei em recomeçar, e até desaprender para me reconstruir.

Entende-se o conhecimento prático do professor, de um modo geral, como uma organização mais ou menos elaborada de informações sobre as percepções, sobre os contextos, os modos de pensar e atuar dos intervenientes, os fenómenos culturais implicados nas suas relações que são configurados por teorias implícitas e crenças. É uma matriz de referências, de ordem pessoal e subjetiva que representa o modo real de pensar e agir de cada professor (Onofre, 2002).

Para lidar de forma confortável com esta complexidade de realidade profissional, o professor deve usar guiões para a ação ou rotinas, disponibilizando-se, assim, para se concentrar na análise e resposta às situações dilemáticas (Onofre, 2002). Uma outra forma será recorrer à “reflexão na ou sobre a ação, onde o professor problematiza, cria e inova o seu *modus operandi*, evitando cristalizar ou mecanizar a sua intervenção” (Onofre, 2002, p. 56). Esta afirmação do professor Marcos Onofre foi um dos pilares do meu desempenho e que, sem dúvida, contribuiu para o meu sucesso. Experimentei um processo de supervisão pedagógica que me permitiu, na minha turma, experimentar

muito, errar muito, reformular mais e também ter momentos de enorme satisfação profissional e pessoal.

As características que devem ser tidas em consideração quando se lida com a construção do conhecimento dos professores são: a) a forma como o conhecimento se associa às crenças que estes desenvolvem acerca da sua atividade profissional; b) a relação de interdependência entre o conhecimento do professor e a especificidade dos contextos de intervenção profissional; c) a integração entre os diferentes teores do conhecimento; d) a relação entre os modos de utilização do conhecimento reflexivo e tácito ou automático (Onofre, 2002). Para garantir uma íntima articulação entre o desenvolvimento do pensamento reflexivo e do pensamento tácito é desejável usar a reflexão a montante e a jusante no processo de prática pedagógica (Onofre, 2002).

O estágio pedagógico é o culminar deste longo processo formativo, pelo que sofri uma evolução enorme desde o momento em que entrei na EBSGB até ao momento em que saí. O meu processo formativo não se encerra aqui, muito pelo contrário, este é o meu ponto alto e também o ponto de partida rumo a um desempenho de excelência na minha prática profissional.

2.2 Sobre mim: Narrativa autobiográfica

A presente narrativa autobiográfica insere-se numa das primeiras técnicas de intervenção pedagógica adotadas pelo meu orientador de estágio e, como ele próprio refere, trata-se de um testemunho escrito sobre factos da vida pessoal ou profissional do formando que são decisivos na configuração do seu pensamento, das suas crenças e do seu conhecimento e reflexões pessoais sobre esses mesmos factos (Ribeiro, 2005, p. 39).

Os professores, estagiários ou não são, acima de tudo, pessoas com vivências que influenciam diretamente a sua atividade profissional. Cada pessoa é singular e, por isso, dotada de características muito próprias que guiam a sua existência. Esta afirmação é obviamente extensível às crianças e jovens a quem vamos lecionar, bem como a todos os intervenientes nas questões da escola e assume-se como um pressuposto que todos devem ter bem presente quando transpõem o portão da escola.

Na minha ótica, dar-me a conhecer ao outro é muito importante para que este possa fazer o seu juízo de valor, compreender-me e acima de tudo, é o que permite ao outro confiar (ou não) em mim.

Como já sabem, o meu nome é Rita, tenho 33 anos e dedico-me a colocar o melhor de mim em tudo o que faço. Sou natural de Espinho, cidade que me viu crescer. Atualmente, resido em Carcavelos, pois não consigo passar um único dia longe do mar.

Em termos de formação académica, concluí a minha licenciatura em enfermagem em 2007 e pós-graduação em reabilitação no desporto, em 2008, contudo por motivos de ordem profissional, há 11 anos, vim viver para Lisboa para trabalhar na TAP Air Portugal como assistente de bordo, onde trabalho desde então. Paralelamente, trabalhava como enfermeira na pequena cirurgia de uma clínica particular, no Porto.

Posso dizer que sempre quis ser professora de EF e, na altura, como era boa aluna, acabei por ser direcionada para a área da saúde no acesso ao ensino superior. Mais tarde, já com 27 anos, decidi fazer aquilo que sempre quis e fui admitida no curso de licenciatura em ciências do desporto na ilustre Faculdade de Motricidade Humana.

Optei por uma vida cheia de peripécias pessoais e profissionais, numa busca perseverante do meu projeto de vida. Aqui e agora, sou, praticamente, aquilo que sonhei. Num processo contínuo de múltiplas aprendizagens, permito-me escolher fazer o que me apaixona.

Vejo o movimento como um dos maiores atos de liberdade do Homem e nunca é tarde para nos começarmos a mover. O ensino da EF trata-se de um investimento que tenho vindo a fazer no sentido de trabalhar na área do ensino. O valor da EF é enorme e abrange imensas áreas. Não acredito que sozinha possa mudar o mundo da educação (física), mas acredito que o meu contributo poderá fazer a diferença. Se estou aqui é porque acredito que vale a pena. Acredito numa EF para além dos conteúdos lecionados e espero, de alguma forma, poder contribuir para a educação dos meus alunos, transmitindo-lhes algo útil para a vida deles fora da escola.

Na área do desporto fui treinadora no Ginásio Clube Odivelas das classes de exibição e pré-competição de ginástica de trampolins. Desde há três anos, leciono os treinos de preparação para os pré-requisitos de Ginástica, com supervisão do Professor Doutor César Peixoto na FMH.

Enquanto atleta, pratiquei atletismo, com participação em Provas de 10km e 21km, e pratiquei natação. Fui Atleta de Ténis, na Academia de Ténis de Espinho durante 6 anos. A modalidade que pratiquei durante mais tempo foi o voleibol, de 1992 a 2003 no Sporting Clube de Espinho e no Pedroso.

3 Setembro – “Onde é que vim parar” – EBSGB: a minha segunda casa

As organizações escolares não são iguais às outras organizações e, mesmo estando todas à luz do sistema educativo, cada escola tem as suas particularidades. A cultura de funcionamento das escolas é vivenciada em função das práticas que nesta ocorrem e é esta que define o que é aceitável fazer e como fazer, na organização. A

cultura orienta o comportamento da escola e daqueles que estão em determinadas escolas daí a importância de conhecer aquela que foi a minha segunda casa durante este ano letivo.

3.1 Caracterização da Escola Básica e Secundária de Gama Barros

O Agrupamento de Escolas D. Maria II, em Sintra, resultou da agregação do Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho e da Escola Secundária de Gama Barros.

Este agrupamento é constituído pelas EBSGB, Escola Básica Ribeiro de Carvalho, Escola Básica n.º 1 do Cacém, Jardim de Infância do Cacém n.º 1 e Escola Básica com Jardim de Infância de Vale Mourão, onde tive a minha experiência de lecionação no 1º ciclo. Neste agrupamento é ministrada a educação pré-escolar, o ensino regular dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, o ensino secundário, os cursos profissionais e os cursos de educação e formação de adultos. A EBSGB, situada no Cacém, é a sede do agrupamento.

O Agrupamento de Escolas D. Maria II tem como órgãos de direção, administração e gestão: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Tem ainda as organizações pedagógica, administrativa e técnica bem como as estruturas de coordenação e supervisão além dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos. Toda esta organização é possível ser observada no artigo 28º do regulamento interno do agrupamento (Agrupamento de escolas D. Maria II, 2016, p. 20).

O agrupamento de escolas era constituído por 2429 alunos e 173 professores e educadores de infância (167 e 6, respetivamente). Na EBSGB a população escolar era constituída por um total de 1607 alunos: 943 (58,7%) do ensino básico e 664 (41,3%) do secundário, distribuídos por 68 turmas, 37 do básico e 31 do secundário, sendo que os alunos dos cursos profissionais representavam 11% dos discentes e os dos cursos EFA 12,4% e o corpo docente da EBSGB era constituído por 126 professores (Agrupamento de escolas D. Maria II, 2016).

A missão fundamental das escolas do agrupamento é a de, em colaboração com as famílias e com a comunidade, formar cidadãos esclarecidos, conscientes dos seus direitos e deveres, dotados de espírito crítico e com capacidade de intervir nas mais diversas vertentes da sociedade. Deste modo, num clima de respeito por si e pelo outro, pretende-se que os alunos desenvolvam competências adequadas para enfrentar, com sucesso, o prosseguimento dos estudos e a vida profissional. Foi neste contexto que o

princípio orientador que presidiu à elaboração do atual PEE¹ foi o da promoção de uma cultura vocacionada para a cidadania, para o sucesso e para a inclusão (Agrupamento de escolas D. Maria II, 2016).

Para o triénio de 2016/2019, o PEE do agrupamento pretendia atingir cinco metas: desenvolver a educação dos alunos para a cidadania e prepará-los para a vida ativa; melhorar o sucesso escolar, consolidar uma política ativa de inclusão sócio escolar; desenvolver hábitos saudáveis; consolidar uma cultura ambiental; promover comportamentos de segurança; promover a interação entre as escolas do agrupamento e a comunidade envolvente.

A realização do meu estágio pedagógico aconteceu no último ano deste PEE, pelo que me pareceu importante apoderar-me da cultura da escola e das suas metas, no sentido de as considerar na minha atuação na escola, em particular com os alunos da minha turma e do DE que são aqueles com quem estabeleci uma relação mais próxima.

Para além do P-E-A, as principais atividades desenvolvidas no agrupamento são vocacionadas para: a inclusão de alunos pertencentes a minorias étnicas, a educação especializada de alunos com NEE do agrupamento, o acompanhamento escolar efetuado pelos pais e encarregados de educação (EE), a promoção da leitura e de diferentes literacias, permitir o conhecimento de diferentes línguas e culturas dos alunos e das suas famílias, a integração no programa Eco Escolas, a promoção de comportamentos de segurança e de prevenção de situações de risco, a formação profissional dos alunos. Os projetos realizados são projetos de desenvolvimento educativo, de atividades de enriquecimento curricular (AEC), da componente de apoio à família e projetos ao nível da educação pré-escolar que promovam a aquisição de competências facilitadoras das aprendizagens (Agrupamento de escolas D. Maria II, 2016).

3.1.1 Contexto Geográfico

As escolas do agrupamento situam-se numa área de urbanização relativamente recente. Nesta área verificou-se uma enorme expansão urbana que ocorreu, em geral, no eixo Lisboa-Sintra devido, inicialmente, ao desenvolvimento do eixo ferroviário suburbano e, posteriormente, ao eixo rodoviário mais importante no crescimento desta área – o IC 19. Esta infraestrutura permitiu à região uma importante mobilidade geográfica que acentuou a sua acessibilidade a partir de Lisboa e consolidou o fenómeno urbano.

¹ Todos os dados apresentados são relativos ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas no ano de 2016.

A par desse fenómeno, o Cacém cresceu demograficamente nas quatro últimas décadas do século XX de uma forma muito significativa, devido ao êxodo rural, ao retorno de portugueses das antigas colónias e, mais tarde, ao fluxo imigratório, primeiro dos Países Africanos de Língua oficial Portuguesa (PALOP) e mais recentemente de países do leste europeu.

Em suma, a dinâmica urbana, demográfica, social e económica, faz do meio em que se inserem as escolas do agrupamento uma área com uma realidade complexa que, nas últimas duas décadas, tem evoluído baseada em particularidades muitas vezes apresentadas como pontos fracos. O Cacém é um local de excessiva concentração populacional, com elevados, sucessivos e diversificados fluxos de imigrantes, portanto apresenta insuficiência de resposta ao nível das infraestruturas, equipamentos e serviços. Esta zona tem uma tendência para o aumento da percentagem da população idosa e é caracterizada pela existência de uma população com habilitações escolares de nível intermédio-baixo que trabalha, essencialmente, no setor do pequeno e médio comércio e serviços, como se poderá constatar, mais à frente, na caracterização da turma que acompanhei. Esta cidade teve um aumento do número de famílias em situação de pobreza e exclusão social, de delinquência juvenil e de crianças e jovens em perigo, com um aumento do número de famílias monoparentais, fraca dinâmica social e sentido de identidade – vivência do tipo cidade dormitório.

Estas características têm constituído constrangimentos, para os quais as escolas tiveram de se adaptar e que interferem negativamente no cumprimento dos seus objetivos. Tal facto tem conduzido ao desenvolvimento de estratégias que visam minimizar os efeitos dessas dificuldades.

3.1.2 Contexto Sociocultural e Económico

Os alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas D. Maria II apresentam uma grande diversidade cultural e linguística, muitos deles não nasceram em Portugal, são oriundos de países muito diversificados, maioritariamente dos PALOP, como Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, Brasil e ainda de países de Leste, mais concretamente da Ucrânia e Moldávia. Esta diversidade cultural é observável no recreio da escola, dentro da minha turma e no DE em que participam bastantes atletas de Leste.

O concelho de Sintra, apesar de situado na área mais desenvolvida do país, apresenta ainda uma grande percentagem de população pouco qualificada. E as habilitações dos pais e EE situam-se, principalmente, ao nível do ensino básico, poucos têm o nível secundário e apenas uma pequena minoria possui habilitação superior.

Embora se desconheça a profissão de muitos dos pais e EE, a maior parte é ativa e desenvolve a sua atividade, predominantemente, nos setores terciário e secundário.

Cerca de 878 alunos do agrupamento beneficiavam de auxílios económicos, um número que representa 36% da população estudantil geral do agrupamento, o que constitui ainda um valor considerável.

No que respeita às tecnologias de informação e comunicação, 11% dos alunos do agrupamento possuíam computador com ligação à internet, em casa.

Estes dados vão em grande parte ao encontro das características da minha turma, como se poderá verificar na caracterização da mesma realizada no âmbito do acompanhamento da direção de turma.

3.1.3 Infraestruturas e material para lecionação da educação física

A EBSGB é constituída por oito pavilhões, sendo que seis (A, B, C, D, E e Gimnodesportivo) se encontram vocacionados, prioritariamente, para atividades letivas, num total de 48 salas de aula específicas e não específicas, com capacidades diferenciadas.

De entre as salas específicas, evidenciam-se os laboratórios de biologia e geologia, de física e de química, as salas de teatro/educação musical e de expressão plástica, as salas de desenho/artes visuais, uma sala de apoio ao estudo e um museu de geologia e mineralogia. O pavilhão C contempla quatro salas específicas no âmbito dos serviços especializados de educação especial: a unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo de 2º, 3º ciclos e ensino secundário; a unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência de 2º, 3º ciclos e ensino secundário; sala de atividades da vida diária devidamente equipada, nomeadamente com uma cozinha pedagógica e com um computador, projetor e tela; e a sala das terapias.

Os outros dois pavilhões destinam-se, sobretudo, à prestação de serviços. No pavilhão H, encontram-se a biblioteca (BE/CRE), a sala de diretores de turma, o gabinete da comissão de apoio às questões disciplinares, a sala dos professores e os serviços ligados às áreas de gestão e de administração escolar e de apoio às atividades educativas. No pavilhão R, situavam-se o refeitório, a cozinha, o bar, uma sala de alunos, a sala de rádio, a Eco Lojinha e o gabinete do projeto de educação para a saúde. No presente ano letivo, o refeitório esteve em remodelação, pelo que os alunos não puderam desfrutar deste espaço para fazerem as suas refeições. Dos espaços escolares,

destacam-se a BE/CRE, o auditório, diversas salas específicas, as instalações desportivas e a estufa.

Algo que me causou bastante impacto negativo foi o facto de os alunos não disporem de um espaço interior para convívio. Quando chove, e/ou por algum motivo não há aula, os alunos apenas dispõem de um espaço exterior para estudar ou conviver. No meu entender, a escola deveria priorizar a construção de um espaço interior, vigiado por funcionários para este fim.

O pavilhão de EF é composto pela sala de professores, espaço das funcionárias, arrecadação, balneários dos alunos e dois espaços de prática para lecionação das aulas: o ginásio e o pavilhão. Contudo o espaço exterior também constitui uma zona de prática e é composto por campos para jogos desportivos coletivos e pista de atletismo. No presente ano letivo, foram ainda criados três novos campos de voleibol, rentabilizando alguns espaços exteriores da escola. Estes campos foram construídos pelos alunos e professores, como consequência do 3º lugar obtido pelo voleibol masculino nos campeonatos nacionais de DE 2017/2018 que decorreram em Braga.

3.2 Caracterização do Grupo de educação física

O departamento de EF é composto por dez professores. Todos eles foram importantes para o meu desenvolvimento enquanto professora de EF. Foram pessoas que se mantiveram sempre interventivas no estágio pedagógico e que me ajudaram a superar as minhas dificuldades, nomeadamente, através de sugestões de gestão e organização das aulas. No início do ano letivo, os professores do grupo que lecionavam no mesmo horário que eu, tinham sempre o cuidado de disponibilizar o material didático que eu pretendia utilizar nas minhas aulas, como por exemplo, o sistema de som. Com o desenrolar do estágio pedagógico e, conseqüente, melhoria na condução do ensino, essa medida erradicou-se e passamos a partilhar de forma mais equitativa os recursos materiais.

3.3 Caracterização do núcleo de estágio

Na EBSGB foram criados dois núcleos de estágio pedagógico de mestrados da FMH que trabalharam com dois orientadores diferentes.

O núcleo de estágio 1, ao qual pertenci, era constituído por três professores estagiários e dois orientadores, um orientador de escola e uma orientadora de faculdade.

Durante o presente ano letivo, lecionei EF à turma do 10º CT2, cujo responsável pela disciplina de EF era o meu orientador, o qual se pode definir como um professor com experiência, que ajuda o novo colega na inserção e compreensão da cultura da escola,

que orienta e apoia na gestão do currículo e da classe e que constitui um elemento de apoio importante para o novo professor numa fase difícil da sua carreira (Ribeiro, 2005, p. 13). Deste modo, as tarefas de planeamento, condução e avaliação do ensino foram da minha responsabilidade, ainda que sempre validadas, previamente, pelo orientador pedagógico. As minhas aulas foram sempre supervisionadas pelo orientador de escola e observadas pelos elementos do núcleo de estágio 1 e, em algumas aulas, também pelos colegas do núcleo 2, potenciando a reflexão conjunta e, conseqüentemente, propiciando momentos muito produtivos de discussão e análise.

A EBSGB foi a minha primeira opção, devido à proximidade à minha zona de residência, mas essencialmente prendeu-se com a possibilidade de realizar o estágio com os meus colegas e amigos que integram os dois núcleos de estágio desta escola. Estas pessoas realizaram comigo, praticamente, todo o percurso académico, ou seja, seguimos juntos desde a licenciatura em ciências do desporto – menor em treino desportivo e hoje são dos meus melhores amigos. Sempre fomos muito unidos, quando trabalhávamos em grupo tínhamos bastante sucesso e sempre que um ficava para trás os outros quatro estendiam a mão. Foi nesta lógica que se desenrolou a nossa relação no estágio pedagógico e todos beneficiámos com isso, pois o ensino entre pares promove as relações humanas, o “coleguismo”, a interajuda, a tolerância e a colaboração, cada vez mais importantes para a eficácia do ensino (Ribeiro, 2005).

O clima que se criou no meu núcleo de estágio foi de muita entreajuda, partilha, reflexão conjunta, empatia e até amizade. O facto de não existir competitividade entre nós permitiu que o estágio se desenvolvesse harmoniosamente, baseando-se numa relação saudável entre todos os estagiários, visível por todos aqueles que nos acompanharam.

4 A experiência de lecionação – O *continuum*

Nesta altura, a minha experiência de lecionação estava ainda muito imatura e eu procurava lidar, confortavelmente, com a incerteza. Só queria que a fase de sobrevivência passasse e que eu pudesse desfrutar desta experiência. Esta fase exigiu toda a minha atenção, estava a conhecer a turma, a planear, a ensinar e a avaliar simultaneamente. Ainda que esta experiência se desenvolva na lógica de um *continuum* sabia que tudo o que fizesse aqui seria a pedra angular no desenrolar do meu estágio pedagógico.

4.1 Outubro – Os primeiros passos do professor na escola

Desde o início do ano, tive a oportunidade de compreender que o ano letivo começa muito antes da escola começar, uma vez que, o professor mantém a sua

presença no ambiente escolar durante as interrupções letivas. No caso do grupo de EF pude verificar que os professores se deslocaram várias vezes à escola para cuidar das instalações, do material e delinear novas estratégias para a escola, para os alunos e para a comunidade escolar em geral. E também, alguns núcleos do DE já iniciavam, afincadamente, a sua época desportiva com os professores responsáveis.

Outro grupo de professores, que encontrava regularmente na escola, era o dos diretores de turma. A direção de uma turma é algo que exige bastante dos professores que assumem este cargo, pelo que, desde cedo, me comecei a envolver nas tarefas relativas ao mesmo. Comecei, também, a perceber que o acompanhamento da direção da minha turma me poderia trazer vantagem, atendendo a que acedia diretamente às informações dos meus alunos. Sabia, de antemão, que planear não seria uma tarefa fácil, nomeadamente no que se refere às dificuldades de um processo de avaliação de 32 alunos, referidas por ex-estagiários. Então, com base nas informações obtidas na direção de turma, parti para a minha experiência de lecionação da EF.

Assim, dada a envolvimento destas dimensões, a minha integração na realidade escolar foi simplificada pelo contacto prévio com os professores, funcionários, atletas do DE, alunos e alguns EE.

4.2 O professor nas suas relações com a escola e com a comunidade

4.2.1 Da direção de turma à sala de aula

Com o acompanhamento de uma direção de turma, o estágio pedagógico visou o desenvolvimento de competências que permitem compreender a importância da relação da escola com o meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade, bem como o desenvolvimento de competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma (MEEFEBS, 2018/19).

Para poder identificar as principais características da minha turma, destacar as suas particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, acompanhei a diretora de turma, com a qual estabeleci uma excelente relação já que a EBSGB tem uma longa tradição de integrar candidatos a professores que aqui vêm complementar o seu processo formativo.

No que respeita aos meus objetivos de formação, para além dos que estavam mencionados no guia de estágio, considero que, enquanto professora estagiária, tinha o dever de pesquisar a legislação orientadora das competências do DT e de me manter, razoavelmente, atualizada acerca de informação que não está diretamente relacionada

com as suas competências, mas que orienta competências e funções de outros órgãos da escola que articulam com o DT. Como é o caso do diretor, do coordenador de cursos e do coordenador de departamento.

O DT é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos, pais e EE (Marques, 2002), o que mostra a existência de uma tríplice função neste cargo: a) relação com os alunos; b) relação com os pais/EE; c) relação com os outros professores da turma (Sá, 1997).

Este professor é um educador com a tarefa de orientar os alunos, estabelecer a comunicação, promover o convívio e coordenar as atividades da turma (Marques, 2002), portanto tem que conhecer cada um dos seus alunos para os poder ajudar no P-E-A e, para que esse objetivo seja alcançado, deve conhecer os pais/EE dos alunos e ser capaz de estabelecer uma comunicação eficaz com eles e com os outros professores da turma (Marques, 2002), uma vez que ele é o elemento em torno do qual acontece a relação educativa.

Um bom DT sabe ser amigo, mas mostra firmeza quando necessário; revela maturidade e paciência; toma as decisões atempadamente e age com ponderação; gosta de ajudar os alunos e é capaz de lhes traçar metas ambiciosas, mas realistas; revela expectativas elevadas, mas não exige aquilo que está para além das potencialidades de cada um; está aberto à diversidade cultural e mostra um conhecimento profundo dos padrões culturais com expressão na comunidade educativa; é um bom comunicador; é eficaz na direção de reuniões (Marques, 2002). Perante estas características, o DT não se pode limitar a ser um burocrata que apenas se dedica à transmissão de informações e à gestão das faltas e dos problemas disciplinares dos alunos, ele deve ser um facilitador do desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes, intervir na construção do projeto curricular da turma e estimular o envolvimento parental na escola (Marques, 2002).

O DT deve estabelecer uma ligação entre o ensino, a orientação e a avaliação. O conhecimento do aluno permite a realização de um diagnóstico que deve ser partilhado em conselho de turma (CT) (Marques, 2002). A avaliação deve ser um meio ao serviço da orientação e o DT, com o objetivo de melhorar o rendimento escolar do aluno, levá-lo a conhecer-se a si mesmo e a comunidade envolvente, a desenvolver valores, a formar atitudes e hábitos e a desenvolver um projeto de vida (Marques, 2002).

Marques (2002) refere, ainda, que existem dificuldades de ordem pessoal e institucional que o DT pode enfrentar. As dificuldades de ordem pessoal podem ser

deficiências quanto à formação pedagógica e específica, quanto ao desenvolvimento pessoal para a sua atuação como orientador, à experiência e senso comum, a falta de motivação para estas tarefas.

No que respeita à formação, a DT que acompanhei estava bastante confortável, era uma pessoa atualizada, perspicaz e muito organizada que, apesar de demonstrar que este cargo é trabalhoso, se empenhava e esteve motivada. Penso que o facto de gostar de orientar os alunos também se repercutiu na forma motivada como me auxiliou nas tarefas de direção de turma. Foi o seu primeiro ano como DT do ensino secundário, mas estava completamente segura no exercício da função.

As dificuldades de ordem institucional são, para o mesmo autor, a mobilidade dos professores, os horários de atendimento pouco adequados, falta de coordenação da equipa pedagógica, falta de meios e pouco reconhecimento social da função.

Penso que, a este nível, os horários eram pouco adequados, pois à terça-feira, de manhã, muitos dos pais e EE estavam a trabalhar e poderia ser complicado virem ao atendimento. No entanto, se o DT ficasse na escola até haver possibilidade por parte dos pais/ EE comparecerem (sem garantia de que isso acontecesse), provavelmente ainda agravaria mais as horas de trabalho semanais, ultrapassando o período diurno e as horas semanais previstas por lei. Neste caso, considero que pode ser desenvolvido um trabalho no sentido de informar os pais e EE dos seus direitos, dando a conhecer que a escola lhes faculta a documentação necessária para entregarem na respetiva entidade patronal, servindo de comprovativo de que estiveram presentes na reunião com o DT. A presença na reunião deve ser considerada como ir a uma consulta médica, isto é algo que os EE têm que perceber.

Outros autores consideram outras dificuldades, como as turmas demasiado grandes e cargas letivas elevadas (Marques, 2002). A turma que acompanhei era constituída por 32 alunos e, portanto, muito grande e com muita informação a tratar. Penso que, o facto de trabalharmos em cooperação melhorou bastante esta situação.

A falta de espaços para receber os EE e os alunos é outra dificuldade que se segue às, anteriormente, referidas (Marques, 2002). Este autor destaca que, à data, a cultura organizacional das escolas as fechava ao exterior e também que alguns professores consideram que os EE são potenciais adversários.

A diretora de turma que acompanhei foi uma pessoa que contactou com os pais no sentido de os manter ao corrente da situação escolar dos alunos. Foi uma pessoa que soube reconhecer que os pais dos alunos trabalham bastante, alguns por turnos e que, muitas vezes, não têm consciência de como está a situação escolar dos seus educandos

e, por isso, estes não são vistos como adversários. A maior dificuldade, muitas vezes, estava no contacto com os EE, pois não atendiam as chamadas e demoravam a responder.

As dificuldades com que me deparei foram, principalmente, as lacunas a nível do conhecimento da legislação em vigor e a falta de experiência nesta área. Para superar as dificuldades encontradas ao longo do ano, partilhei ideias com o orientador de estágio e com os colegas do meu núcleo de estágio, registei os aspetos individuais dos alunos pertinentes ao conhecimento da turma (no PAT e no meu caderno de professora), comuniquéi com outros diretores de turma e professores nas reuniões de terça feira e realizei pesquisa autónoma da legislação inerente à direção de turma.

Nas reuniões de diretores de turma e nas de CT houve sempre muita partilha, por parte dos professores, daquilo que é a realidade de cada uma das turmas que acompanham. Nestas reuniões, procurava sempre estar muito desperta para os problemas colocados pelos outros professores, uma vez que tinha plena consciência de que, um dia mais tarde, eu poderia precisar daquela informação para utilizar na minha sala de aula.

4.2.2 Conhecer a turma: o aluno no centro do P-E-A

Considero que, o facto de ter realizado o tratamento estatístico dos inquéritos dos alunos (modelo interno B6/B7), logo no início do ano letivo, me permitiu identificar as principais características da minha turma, incluindo as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos. Este conhecimento prévio da turma permitiu-me usar a informação recolhida para intervir junto dos alunos na minha atividade letiva. As situações particulares de cada um foram debatidas entre mim e a professora que acompanhei, no âmbito da direção de turma.

Ao longo de todo o ano letivo, procurei manter-me bastante presente e ao corrente de todos os acontecimentos que respeitam à minha turma. A turma tem algumas particularidades no que se refere ao comportamento, pois os alunos eram muito simpáticos, mas muito distraídos e faladores. Esta foi sempre uma opinião transversal a todos os professores do CT e que foi bastante discutida ao longo do ano letivo. Ao nível da minha intervenção, fui sempre manifestando a minha opinião e, ao mesmo tempo, procurei aprender o máximo com os diretores de turma. Nomeadamente, na sala de diretores de turma, gera-se muita partilha de opiniões e experiências entre os professores presentes o que se torna bastante enriquecedor.

A turma do 10º CT2 era constituída por 32 alunos, 13 do sexo feminino e 19 do sexo masculino. A maior parte dos alunos tem nacionalidade portuguesa (28), 2 alunos têm nacionalidade angolana e, outros 2, brasileira. Todos os alunos eram provenientes da EBSGB. A turma tinha 3 alunos a viver em Portugal há 1 ano. No que respeita à nacionalidade dos alunos, verificou-se grande expressão do que está referido no contexto sociocultural e económico da escola.

Quanto aos EE, 21 alunos referiram que é a mãe, 10 alunos é o pai e uma aluna é a avó. Os EE têm a mesma nacionalidade que os educandos, com exceção de um aluno que tem nacionalidade portuguesa e os pais são oriundos de países de Leste.

Em média, o agregado familiar dos alunos do 10º CT2 é composto por 4 pessoas. No que respeita à pessoa com quem vivem, 25 alunos vivem com ambos os pais, 1 aluna vive só com o pai, 2 alunos vivem só com a mãe, 1 aluno vive com a mãe e o padrasto, 1 aluno vive com o pai e a madrastra e 1 aluna vive com a avó. Como se pode verificar, 6 dos meus alunos já experienciaram a realidade de viver em situação monoparental o que, de alguma forma, lhes causou alguma instabilidade e *gaps* emocionais.

No que respeita à habitação, 23 alunos têm um quarto só para si, 22 costumam estudar no quarto, sendo que 30 alunos afirmam que conseguem estudar isoladamente. Durante o dia a maior parte dos alunos (20) não tem ninguém em casa. Todos os alunos da turma têm computador e acesso à internet em casa. Pelo que posso afirmar que a minha turma tem uma situação privilegiada quando comparada com a dos restantes alunos da escola.

A grande maioria dos alunos vivem na freguesia do Cacém (17) e Rio de Mouro (13). No que se refere à distância aproximada das suas casas à escola apenas 3 alunos residem a mais de 5km. Por este motivo, compreende-se que 28 alunos se desloquem a pé, 7 alunos na viatura dos pais e apenas 2 de autocarro. Há 4 alunos que referem que ora vêm de carro, ora vêm a pé para a escola, um dos dados analisados que foi útil para retirar informações no que respeita ao estudo do transporte ativo (área 2) na EBSGB.

Há 26 alunos que não têm qualquer problema de saúde detetado e 6 alunos têm problemas de saúde. Os problemas que os alunos referem são: visão (1), asma (2), ansiedade (1), alergias (2), hipertiróidismo (1), diabetes mellitus (1), ortopédicos (1). Ao nível das implicações destes problemas de saúde apenas 2 alunos realizam tratamento frequente, 1 aluno, por vezes, tem que faltar às aulas e 4 alunos tomam medicação regularmente. No que respeita às aulas de EF, estas informações foram muito importantes, pois, com base nelas, fui adaptando alguns exercícios da aula para os alunos em questão. Com o decorrer do tempo, houve alunos que apresentaram outros problemas

de saúde de resolução temporária, mas, a maior parte das vezes, não foi impeditivo de participarem na aula.

Os alunos desta turma frequentam a escola porque procuram um futuro melhor, sendo de registar que 5 alunos referem que são obrigados e 9 referem que gostam de frequentar escola.

No que respeita às horas de sono, todos os alunos dormem pelo menos 8 horas por dia durante a semana e ao fim de semana, talvez essa seja mais uma possível explicação para a vitalidade da turma.

Quanto ao tempo diário passado com os pais, nos dias de semana a maior parte dos alunos passa mais de 2h por dia com o pai (17) e com a mãe (25) e aos fins de semana este número aumenta ligeiramente, sendo que 23 alunos passam mais de 2h com o pai e 27 alunos passam mais de 2h com a mãe. Contudo, não pretendo negligenciar o facto de 5 alunos apenas contactarem com o pai, nas férias, e 1 aluna contacta com a mãe apenas nas férias. O que explica o elevado número de vezes que os meus alunos me procuraram para falar acerca de problemas familiares.

As disciplinas preferidas dos alunos da turma são ciências da natureza, EF, físico-química, matemática, português e inglês. Coincidentemente, três das disciplinas em que os alunos apresentam mais dificuldades são também as suas preferidas: matemática, inglês e português.

As principais razões que os alunos apontaram para as dificuldades sentidas são: terem esquecido as matérias dos anos anteriores; as matérias serem muito complicadas, esquecerem rapidamente a matéria dada e a demasiada rapidez na apresentação das matérias.

Na realização de tarefas escolares 17 alunos não têm auxílio e 11 alunos frequentam as aulas de apoio na escola. Quanto à continuação dos estudos, 30 alunos pretendem frequentar o ensino superior, 1 aluna pretende apenas concluir a escolaridade obrigatória e 1 aluno pretende frequentar o curso de piloto de aviões.

Nos tempos livres, 7 alunos participaram em atividades da escola, sendo que a atividade é o DE. Fora do contexto escolar, 18 alunos participam em atividades desportivas, 5 alunos em atividades culturais e 2 em musicais. Apenas 3 alunos referem que não praticam nenhuma atividade fora da escola.

As atividades extracurriculares e de tempos livres dos alunos da turma nos dias úteis da semana são, essencialmente, ver televisão, ouvir música, conversar com amigos presencialmente ou através da internet, fazer os trabalhos escolares, ajudar os pais e praticar desporto. Ao fim de semana, reduz a prática de desporto e crescem as idas ao

centro comercial, ao cinema, à praia ou piscina, os jogos eletrónicos e as visitas a familiares. Nas férias, pelas razões óbvias, os alunos deixam de realizar trabalhos escolares e mantêm mais consistentes as atividades de fim de semana.

Os delegado e subdelegado da turma são alunos bastante capacitados para representantes dos alunos, pois são muito responsáveis e que já revelam alguma maturidade. Estes alunos reconheciam alguns dos aspetos menos bons da turma, como se verificou nas reuniões onde estiveram presentes e onde procuravam refletir sobre estes assuntos. A sua função foi deveras importante, sobretudo porque os pais/ EE dos alunos desta turma são bastante reivindicativos e muitas das queixas apresentadas à diretora de turma foram baseadas na informação recebida através dos seus educandos. Estes alunos estiveram presentes nas reuniões de EE e foram cruciais para se assegurar a veracidade dos assuntos abordados.

4.2.3 Relações entre os alunos

Para perceber a relação entre os meus alunos, procedi à aplicação de testes sociométricos com recurso ao programa Group Dynamics. A escolha deste programa teve a ver com o facto de este ser mais específico para ser utilizado em educação e psicologia e permitir compreender as relações que os alunos estabelecem entre si.

Estes testes foram aplicados no início de uma aula de EF e os alunos estavam a proceder ao seu preenchimento na bancada, separados intencionalmente por mim para que não interferissem nas respostas uns dos outros e para que não se sentissem mal ao mencionar o nome de um colega que estivesse próximo de si. Nestas idades é fulcral considerar a influência social, pois penso que a vida de um adolescente depende em muito disso.

Ainda que existisse um grande relacionamento entre ambos os sexos, é claro que, no início do ano letivo a turma se dividia em dois grupos, um de rapazes e um de raparigas. Com o passar do tempo, reparei que começava a haver uma aproximação entre ambos os sexos. Estes alunos eram todos provenientes da escola e muitos eram da mesma turma, o que faz com que mantenham as mesmas relações de amizade.

Quando avancei para uma visão geral da turma consegui reiterar aquilo que observava nas minhas aulas, ou seja, uma turma coesa e que funcionava como um grupo. Os alunos não se dividiam em pequenos grupos e, quando o faziam, era esporádico. Nesta turma todos se pareciam dar bem com todos. No final do ano letivo, mesmo não havendo estudos realizados, constatei a formação de, pelo menos, três grupos de alunos. No entanto, uma grande maioria que permaneceu no registo inicial.

Do diagrama retirei, ainda, que os três alunos mais populares tinham um comportamento exemplar, sendo alunos muito corretos e muito proativos. Todos eles gostavam de ajudar os colegas e os professores. Algo que me chamou a atenção foi o facto de não terem sido eleitos delegados de turma, ainda que a turma tenha sido bastante bem representada a este nível.

Duas alunas apareceram na linha D dos testes, o que significa que existia alguma controvérsia. Estas alunas eram tão amadas como mal-amadas pelos elementos da turma. Nas aulas percebeu-se que estão muito bem integradas na turma, por isso apenas posso concluir que, eventualmente, têm um conjunto de pessoas com as quais estabelecem mais relações de proximidade.

Com os gráficos obtidos através do programa, realizei um resumo onde se podia verificar quais os alunos mais rejeitados e os mais aceites pelos elementos da turma, no início do 1º período. Nesse quadro resumo a turma revelava alguma maturidade nas respostas, pois tinham já a capacidade de separar os diversos domínios inquiridos. Por exemplo, alguns dos alunos mais aceites, em termos académicos, eram os menos escolhidos no domínio social. Outro exemplo, é o facto de o melhor aluno a EF ser dos mais rejeitados, neste domínio. Em meu entender, por ser um aluno muito competitivo. Um aspeto que, ao longo do ano, procurei trabalhar com ele foi a cooperação com os colegas. Na minha turma existe ainda um aluno que é um líder nato, um criativo, no entanto foi um elemento perturbador, na maior parte das aulas de todas as disciplinas, como se referia em conselho de turma. Os colegas reconheciam essa característica perturbadora do aluno, pelo que, ao longo do ano letivo, se encarregavam de o repreender.

Na minha opinião, estes testes deveriam ser realizados um pouco mais tarde, sobretudo em anos de transição de ciclo, porque em setembro/ outubro os alunos ainda se estão a conhecer e este estudo perde força, exatamente, porque ao longo do ano letivo as suas relações com os pares mudam muito.

4.3 Planear para ensinar, diferenciar, incluir e intervir

A tarefa de planear é sempre percecionada como complicada, dada a complexidade e imprevisibilidade do ensino (Onofre & Teixeira, 2009) e no caso dos professores estagiários, esta dificuldade é acrescida pela pouca ou nenhuma experiência que têm relativamente a essa realidade (Griffey & Housner, 2009).

A conceção de EF, seguida pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF), centra-se no valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para

o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno (Ministério da Educação, 2001) pelo que o planeamento desta disciplina deve assentar nestes pressupostos. Ainda que, no processo de desenvolvimento curricular de cada escola ou agrupamento de escolas, se admita a hipótese de se selecionarem objetivos, mais ou menos ambiciosos, de acordo com as características da população escolar, mantendo a referência fundamental dos objetivos gerais de cada ciclo de escolaridade (Ministério da Educação, 2001).

Ora, com o objetivo de estruturar o ano letivo, com base naquilo que é estabelecido pelo PNEF e pelo grupo disciplinar de educação física (GDEF), fiz uma análise do protocolo de avaliação inicial (PAI) da escola, parti para a avaliação inicial (AI) e após diagnosticar o nível e as possibilidades dos alunos, elaborei o plano anual de turma (PAT) e consequente plano de etapas e suas unidades de ensino.

4.3.1 Da avaliação inicial ao plano anual de turma

Quando o professor de EF chega à escola, a sua atenção direciona-se, de imediato, para o conceito da AI, na medida em que esta será a base para a elaboração de um planeamento conducente às aprendizagens dos alunos.

Segundo o Ministério da Educação (2001), a etapa de AI é especialmente importante nos anos iniciais de cada ciclo de escolaridade, face à eventualidade de um grande número de alunos serem oriundos de escolas e de turmas diferentes, o que cria a necessidade de construir um clima de relações interpessoais favorável, atenuando a excessiva heterogeneidade da turma, decorrente de currículos ou exigências diferenciadas em anos anteriores.

A AI é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita-lhes assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajuste na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário (Ministério da Educação, 2001).

É com o auxílio da AI que os professores iniciam o processo de organização e funcionamento pedagógico da disciplina de EF de forma a que cada aluno e/ou cada grupo de alunos desenvolva as aprendizagens e competências previstas (Fernandes & Fialho, 2011), com base no PAI elaborado pelo GDEF.

A etapa de AI normalmente ocorre nas primeiras quatro a cinco semanas do ano letivo e deve articular com o processo de desenvolvimento curricular (Fernandes & Fialho, 2011). A partir dos resultados dos alunos, nesta avaliação diagnóstica, são elaborados os planos de turma, etapa e respetivas unidades de ensino.

Para o planeamento das aulas de AI recorri ao PAI da escola, bem como ao PNEF e ao documento das aprendizagens essenciais. O PNEF afirma que o PAI deve ser “construído com a participação de todos os elementos do Departamento de EF, sintetizando e aproveitando experiências pessoais e coletivas” (Ministério da Educação, 2001, p. 25).

“No protocolo de avaliação inicial, as situações de avaliação e procedimentos de observação e recolha de dados deverão considerar os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos.” (Ministério da Educação, 2001, p. 25)

Os critérios e indicadores de observação das aprendizagens de cada matéria encontram-se presentes no PAI da EBSGB e a sua existência faz com que este não se torne vago e que haja uma coerência e paridade na AI de todos os alunos (Ministério da Educação, 2001, p. 25) de toda a escola, isto porque não deixa que os professores avaliem objetivos diferentes, acabando todos por se focarem nos mesmos aspetos, tal como o PNEF sugere.

O PAI, da disciplina de EF, da EBSGB explicita indicadores de avaliação com o objetivo de facilitar o planeamento da etapa de AI nas áreas das atividades físicas e da aptidão física. Os critérios selecionados no PAI da escola permitem, efetivamente, realizar com sucesso a etapa da AI, uma vez que “permite diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento” (Carvalho, 1994, p. 138).

Quanto à área das atividades físicas, a operacionalização dos planos de aula de AI das diferentes matérias foi organizada por situações específicas, contendo os critérios e os indicadores para avaliar os jogos desportivos coletivos, a ginástica de solo e aparelhos e o atletismo, nos níveis introdutório e elementar, conforme ilustra o seguinte quadro resumo.

Tabela 1 - Critérios de avaliação da área das atividades físicas, na EBSGB

Atividades físicas	Operacionalização	Triagem
Jogos desportivos coletivos	Vários campos de modo a que os alunos estejam todos em situação de jogo reduzido indicada na folha de registo.	O professor efetua uma triagem dos alunos conforme as suas competências, separando-os em: Casos Críticos Nível Médio Nível Superior. E regista, em relação ao PNEF, para que nível cada grupo trabalha: Introdutório Elementar Avançado
Ginástica de solo e aparelhos	Organizados em vagas os alunos são colocados a realizar os elementos gímnicos propostos para o nível introdutório. Após observação, os alunos em que professor identifica as competências do nível introdutório, passam a realizar os exercícios propostos para o nível elementar.	
Atletismo	Organizar uma competição em que deve ser contemplado o resultado e a técnica de execução. Nas corridas o professor deverá formar 4 a 5 grupos de alunos em que os elementos de cada grupo realizam corridas em simultâneo, e assim sucessivamente. Nos lançamentos e saltos, através da observação direta das marcas e técnica de execução os alunos são divididos segundo os respetivos níveis.	

Na AI é impossível avaliar todas as matérias, devido à duração da mesma e à dependência do mapa de rotação dos espaços, apesar disso, é de assinalar que as matérias avaliadas pela nossa escola respondem à necessidade de formação eclética dos alunos e garantem o cumprimento do critério de exequibilidade, o que significa que existe a possibilidade de os programas serem concretizados nas escolas, nas condições materiais requeridas, com orientação pedagógica de professores especializados em EF escolar (Ministério da Educação, 2001, p. 17).

O GDEF considera que as modalidades escolhidas são representativas e possuem transfeire com todas as outras do mesmo grupo. O atletismo é uma modalidade constituída por diferentes disciplinas (corridas, saltos e lançamentos), por isso o GDEF decidiu avaliar a mesma prova na corrida, o mesmo salto e o mesmo arremesso para ambos os níveis. Pretende-se, desta forma, maximizar o tempo dedicado à aprendizagem de novas habilidades, reduzindo o tempo de diagnóstico inicial.

Outro aspeto que gostaria de salientar é o facto de não existirem critérios e indicadores para o nível avançado em nenhuma das matérias avaliadas na AI. Na minha perspetiva, este é um ponto positivo na nossa escola, porque não é necessário avaliar o nível avançado, uma vez que, se um aluno realizar com sucesso os critérios e indicadores avaliados numa determinada matéria para o nível elementar, já se sabe que vai trabalhar

o nível avançado e é este tipo de informação que a AI se propõe retirar – o nível para o qual os alunos vão trabalhar em cada matéria.

O teste escolhido pelo GDEF para avaliar a aptidão aeróbia é o vaivém, proposto pelo *Fitnessgram*. Este teste trata-se de um teste de patamares de esforço progressivo, recomendado para todos os escalões etários. Para as restantes componentes da aptidão física, o GDEF definiu que se realizam, em contexto de AI, os testes de extensões de braços, de abdominais e o senta e alcança para a flexibilidade.

Para análise e interpretação dos resultados, o *Fitnessgram* tem tabelas onde se encontra discriminada a ZSAF para os vários tipos de população alvo, permitindo a comparação dos dados obtidos pelos alunos com o referencial para a sua idade e sexo.

O PAI da ESGB não avalia a área dos conhecimentos, uma vez que o grupo de EF tem estipulado um conjunto de conhecimentos para cada ano de escolaridade, considerando que não faz sentido avaliar se os alunos adquiriram ou não, os conhecimentos do ano anterior.

Tal consideração deve-se ao facto do GDEF entender que esses conteúdos não se repetem no presente ano letivo, logo os professores não fazem uma revisão ou nova leção dos mesmos.

Atendendo a que o ano letivo não começa no primeiro dia de aulas, o PAI foi colocado à disposição dos professores estagiários para assegurar a uniformização de procedimentos, mas, ao mesmo tempo, para que, enquanto estagiários, sugeríssemos eventuais alterações. Apesar de não ter feito parte do processo de construção inicial do PAI, este foi feito através da apresentação de critérios que são muito fáceis de observar,

A etapa de AI da minha turma decorreu nas primeiras 4 a 5 semanas do ano letivo, com as correspondentes duas aulas de 90 minutos por semana.

Devido à minha inexperiência e ao enorme receio de errar na elaboração de prognósticos e possibilidades dos alunos, utilizei uma estratégia que, ainda que revestida de muito empirismo, me ajudou imenso na formação inicial dos grupos de trabalho. Na primeira aula apliquei um questionário através do qual recolhi informações sobre as modalidades que os alunos praticam e a respetiva frequência semanal, bem como sobre o gosto destes pelas matérias que iam ser lecionadas. Partindo do princípio que, usualmente, as modalidades que as pessoas não gostam são aquelas que não se sentem capazes e, como tal, trazem mais medos associados, criei os primeiros grupos, com base nessas informações. Ainda que, à medida que as aulas decorriam, percebesse melhor o nível dos alunos e fosse fazendo alterações nos grupos de nível.

Dependendo da matéria em questão, formei dois, três ou até quatro grupos de nível. A formação de grupos homogêneos, de onde retirei os alunos de nível inferior, médio e superior permitiu-me atribuir o nível do PNEF a cada grupo. Formados os grupos houve, logo, uma triagem inicial. Registei os nomes dos alunos que formavam cada um dos grupos, ficando assim com três grupos distintos para cada uma das matérias, conforme está previsto no protocolo. De cada vez que mudava de matéria, apenas acrescentava na folha de registo aqueles alunos que, naquela matéria, eram de um nível diferente da(s) anterior(es).

Desde a primeira aula de AI, cheguei à conclusão que estas aulas não se resumem a observar o que acontece na aula, servem para proporcionar aprendizagens aos alunos. Assim, para que as aprendizagens ocorram, é importante transmitir *feedback* desde o primeiro momento e não permitir ao aluno a repetição do erro.

Na minha turma, consegui, desde o primeiro momento, distinguir os alunos com desempenhos muito bons ou muito fracos, pelo que a grande dificuldade com que me deparei foi, sobretudo, nos alunos de nível intermédio, difíceis de caracterizar. A estratégia que utilizei foi a de os colocar no grupo de nível imediatamente superior e observar a resposta que davam a esse problema.

Nas primeiras aulas, procurei fazer bastantes registos, mas senti que observar e registar não eram tarefas compatíveis em certos momentos. Senti que ao baixar o olhar para fazer um breve registo, perdia um momento precioso de observação dos meus alunos. Então passei a fazer os registos no final da aula.

Depois de ter os resultados da AI, chegou o momento de realizar o PAT, ainda que, com a consciência de que os prognósticos feitos a partir da AI não seriam inertes, pois estariam sujeitos ao ritmo de aprendizagem e às possibilidades de cada aluno, para cada uma das matérias.

O PAT tem por base os dados que retirámos da AI para as diferentes matérias e é através desta que vamos prognosticar o nível dos alunos e construir os grupos de nível, pois as informações recolhidas na AI permitem conhecer as prioridades da turma e estabelecer objetivos e assim orientar as decisões de intervenção sobre os alunos (Carvalho, 1994; Ministério da Educação, 2001), promovendo ações com sentido e intencionalidade (Araújo, 2017). O princípio da especificidade do plano de turma representa uma opção em que o professor seleciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades (Ministério da Educação, 2001).

O PAT é um instrumento que permite orientar o professor durante todo o ano letivo e que visa adequar os objetivos e as orientações dos currículos nacionais (Ministério da Educação, 2001), devendo especificar e operacionalizar as etapas do P-E-A e estar elaborado logo após a AI (Carvalho, 1994), ou seja, é uma ação quase simultânea.

Na elaboração do plano da turma, o critério principal de seleção e operacionalização dos objetivos e das atividades formativas é o aperfeiçoamento efetivo dos alunos (Ministério da Educação, 2001) e é importante referir que as decisões tomadas para construir o PAT não devem ser definitivas, pelo que o professor pode e deve ajustá-las ao longo do P-E-A. Os objetivos definidos devem respeitar as possibilidades dos alunos e constituir um desafio de superação das suas dificuldades e de elevação das suas capacidades (Carvalho, 1994).

No plano de turma, o professor faz referência ao seu grupo alvo e prevê o modo como são utilizados todos os meios ao dispor para que os alunos cumpram os objetivos adequados ao seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). O PAT deverá ter em conta os objetivos das matérias nucleares, as possibilidades de cada aluno, a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, a formação de grupos, as atividades de aprendizagem que se referem aos conhecimentos dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física, contexto escolar, os recursos (Ministério da Educação, 2001), a avaliação e o sistema de rotação das instalações (Carvalho, 1994).

Como se verifica na afirmação anterior, para planejar, o professor precisa de considerar os recursos que tem à sua disposição, sejam eles temporais, espaciais, materiais ou humanos.

A organização dos horários é uma condição de garantia de qualidade da EF que não pode ser descurada, sob pena de interferir negativamente com o desenvolvimento dos alunos, designadamente ao nível das possibilidades de desenvolvimento da aptidão física e do seu efeito sobre a saúde (Ministério da Educação, 2001).

O número de sessões semanais e a forma como são distribuídas ao longo da semana são um dos aspetos críticos na organização dos recursos temporais. O PNEF foi elaborado na condição de existirem, no mínimo, três sessões de EF por semana, desejavelmente em dias não consecutivos, por motivos que se prendem, entre outros, com a aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da aptidão física na perspetiva de saúde (Ministério da Educação, 2001).

A minha turma teve dois tempos letivos de 90 minutos por semana em dias não consecutivos, contudo a organização da disciplina de EF na EBSGB não atribui três

sessões. Ainda que não seja o ideal, no caso do meu 10º ano, não me pareceu prejudicial para os alunos a organização dos tempos letivos ser feita desta forma.

A organização, pedagogicamente adequada das atividades em EF é frequentemente limitada pelas reduzidas possibilidades de prática de matérias diferentes que a maior parte dos espaços de aula oferece. A aplicação do PNEF implica que os espaços sejam polivalentes, isto é, que admitam a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou sub-áreas, de maneira a que o professor possa optar pela seleção de matérias e modos de prática em cada ciclo de trabalho e no conjunto do ano letivo (Ministério da Educação, 2001).

Existem certas instalações que oferecem melhores condições para a lecionação de determinadas matérias, o que deve ser considerado ao nível do GDEF no sistema de rotação das instalações, aplicando-se os critérios mais convenientes para a circulação das turmas pelos espaços. A caracterização das instalações permite avaliar as possibilidades e limitações dos equipamentos e espaços de aula, identificando as matérias e os modos de trabalho possíveis em cada um deles (Ministério da Educação, 2001). De acordo com o *roulement* da EBSGB, de duas em duas semanas, mudam os espaços de prática para cada turma. Assim, todas as turmas passam por todos os espaços, de forma sistemática, aumentando as oportunidades de aprendizagem dos alunos nas diversas matérias conforme sugere o PNEF.

4.3.2 Planeamento por etapas

O PAT deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do P-E-A, já que é através do PAT que há a possibilidade de construção de outros documentos. As etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor (Ministério da Educação, 2001).

O modelo de planeamento por etapas é um dos pressupostos presentes no PNEF e constitui-se como um modelo que permite a diferenciação do ensino e a inclusão dos alunos (Ministério da educação, 2017).

A diferenciação pedagógica pode ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados (Direção Geral da Educação, 2018).

Considera-se possível e desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos para corresponder ao princípio metodológico, segundo o qual, a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva quanto possível e tão diferenciada por grupos de nível quanto o necessário (Ministério da Educação, 2001).

No modelo por etapas, encontram-se vantagens relacionadas com a possibilidade de se incluírem períodos de aprendizagem concentrada ou distribuída, dependendo das necessidades dos alunos e as características das matérias, fruto da utilização eficiente da AI para se reconhecer as competências desenvolvidas e as necessidades de aprendizagem prioritárias na turma e em cada aluno.

Com a utilização deste modelo, existe uma articulação entre as etapas de ensino e o progressivo aumento de complexidade, intensidade e especificidade das situações de aprendizagem, permitindo a recuperação das mesmas e o respeito pelas diferenças no ritmo de aprendizagem de cada aluno.

A organização e construção das etapas deve sempre considerar o calendário escolar, ou seja, devem ser consideradas as interrupções letivas, as características dos espaços e seu *roulement*, bem como as condições climáticas, no caso de escolas que têm um espaço exterior incluído, indo, assim, ao encontro do que é referido pelo Ministério da Educação (2001), procurando aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola, especialmente em escolas que dispõem de espaços exteriores como a escola onde lecionei. As valências de cada espaço e a possibilidade de existirem aulas politemáticas assegura o ecletismo das aprendizagens, sendo importante que os espaços de aula sejam polivalentes, sob pena de inviabilizar uma aplicação efetiva deste modelo.

O meu planeamento considerou as quatro etapas recomendadas no PNEF: a primeira etapa – AI; a segunda – aprendizagem e desenvolvimento; a terceira – desenvolvimento e consolidação; e a quarta – consolidação e revisão (Ministério da Educação, 2001) da aprendizagem. No planeamento das etapas, considerei as interrupções letivas para que a proposta de tarefas de revisão, aprendizagem, desenvolvimento e consolidação fossem devidamente contextualizados. Até porque no final dos períodos existem momentos de avaliação sumativa e reflexões e balanços para fazer.

No plano de etapa, foram especificados os objetivos que os alunos deveriam cumprir durante o período definido para a etapa, assim como o número de UE a realizar.

O objetivo da primeira etapa de trabalho com a turma é a AI, cujo propósito fundamental já foi referido. É, também, o momento em que o professor deve aferir as

decisões tomadas para as grandes etapas do ano letivo, identificar as prioridades e a forma de organização da segunda etapa de acordo com os objetivos estabelecidos para o ano letivo, em questão.

Ao preparar cada uma das etapas, considerando as suas características gerais, a definição das prioridades e a formação de grupos devem permitir atingir o nível estabelecido para cada matéria nuclear nesse ano letivo, dedicando-se mais tempo de prática nas matérias em que o aluno revela mais dificuldades (Ministério da Educação, 2001).

É conveniente que a quarta etapa permita a revisão e consolidação das matérias, conciliando-se esta fase com a apresentação de níveis mais avançados nessas matérias ou noutras. Interessa também oferecer oportunidades acrescentadas de recuperação aos alunos com mais dificuldades, procurando-se tirar partido das melhorias entretanto reveladas por esses alunos (Ministério da Educação, 2001).

4.3.3 Das unidades de ensino ao plano de aula

A construção dos vários planos foi realizada de uma forma progressiva, partindo da dimensão macro do planeamento (plano anual), para a dimensão meso (plano de etapa e plano de UE), para a dimensão micro (plano de aula). Esta organização permitiu uma melhor interligação entre os documentos construídos que conduziam a minha ação.

Quando o professor está a construir o plano de etapa, é a altura de estimar o número de UE, ou seja, conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos que, progressivamente, operacionaliza. Nesta fase, o professor também precisa decidir sobre a estratégia de composição dos grupos de trabalho, por matéria, que lhe parece mais adequada.

A formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino. A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário, para contribuir para a eficácia do P-E-A, deve assegurar-se a constituição homogênea dos grupos (Ministério da Educação, 2001). A sua fixação durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável devido à importância que as várias interações assumem no desenvolvimento social dos jovens. Poder-se-á eventualmente aproveitar o apoio dos alunos mais aptos aos seus pares que apresentem mais dificuldades. Contudo, dever-se-á ter cuidado para não se criarem os estereótipos dos mais fracos e dos mais fortes, ou a estereotipia dos papéis masculino e feminino (Ministério da Educação, 2001).

Uma outra decisão do professor recai sobre as atividades de aprendizagem que se irão propor aos alunos e os momentos em que se pretende recolher as informações necessárias para realizar o ajustamento do processo.

A escolha das situações de treino e aprendizagem em cada unidade de ensino (UE) faz-se de acordo com os objetivos definidos para a etapa e com os aspetos considerados críticos na aprendizagem dos alunos. Sem prejuízo para os momentos formais de avaliação com propósitos adicionais, a avaliação contínua permitirá regular o grau de exigência das situações e os grupos na turma, adequando-os, constantemente, aos progressos e dificuldades dos alunos (Ministério da Educação, 2001).

No plano de UE foram definidos os exercícios tipo para a concretização dos objetivos definidos e a forma de organização das aulas, enquanto que nos planos de aula tipo estavam especificados os vários exercícios a realizar, o tempo a dedicar a cada um, a forma de rotação entre os exercícios, o material necessário para aula e as informações a dar aos alunos.

O meu PAT foi elaborado seguindo um modelo por etapas que pretenderam assegurar a congruência entre si e, para tal, foram planeadas em simultâneo. Partindo dos objetivos definidos inicialmente para os alunos, estas etapas foram construídas numa perspetiva de continuidade de aquisição de competências e foram reformuladas, sempre que se justificou. Como, no início do ano letivo, a minha inexperiência me levou a selecionar demasiadas competências, a utilização do modelo de etapas e de UE ajudou-me a sintetizar aqueles que eram os objetivos para a minha turma, nos diferentes momentos do ano letivo.

No que respeita ao processo de planeamento, a elaboração do PAT foi uma tarefa na qual tive alguma dificuldade pelo que exigiu a adoção algumas estratégias para facilitar a minha intervenção. No meu entender, fazer um planeamento para uma turma de alunos que vêm de diferentes turmas da escola, com diferentes rotinas de trabalho e diferentes níveis de desempenho, dificulta a ação de planear, especialmente de planear a longo prazo.

Foi realizado um planeamento por etapas e respetivas UE, em que as etapas se suportavam no PAT, onde constavam os objetivos por nível. No planeamento das etapas foram ainda considerados o calendário letivo / interrupções letivas e o plano anual de atividades elaborado pelo GDEF. Sabendo as datas das atividades desportivas, como o corta mato ou os interturmas, fizeram com que incidisse mais nessas matérias em determinadas alturas do ano, não descurando a lecionação das matérias prioritárias. Com esta opção, pretendi abrir uma janela de motivação para os meus alunos, uma vez que a

turma participou massivamente nos interturmas e nestes momentos aproveitei para os conquistar para as tarefas propostas nas aulas. Parti, por isso, da ideia de que a motivação condiciona muito as aprendizagens dos alunos e também é responsável pela explicação uma parte do resultado final.

Utilizei os resultados da AI (diagnóstico e prognóstico) para definir as matérias prioritárias para a minha turma e criei grupos de nível. No meu planeamento foi também considerada a minha intenção de incluir, como rotina, uma estação de condição física nas aulas. Esta opção foi muito útil para a gestão do espaço uma vez que a turma era composta por 32 alunos, o pavilhão era um espaço partilhado e as situações de condição física escolhidas por mim necessitavam de pouco espaço.

As matérias prioritárias para o 10º CT2 foram o futebol, o basquetebol, o voleibol, a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos. O critério utilizado para a seleção destas matérias foi a distância do nível geral da turma em relação ao nível definido como sucesso no PNEF para o 10º ano, como se pode verificar, nos seguintes dados da tabela.

Tabela 2 - Matérias prioritárias para a turma do 10º CT2

Matéria		Nível de sucesso 10º ano (PNEF)	Nº alunos abaixo do nível de sucesso (AI)	% de alunos abaixo do nível de sucesso (AI)	Nº Alunos abaixo do nível de sucesso (3º período)	% de alunos abaixo do nível de sucesso (3º período)
JDC	Futebol	PA	22	71%	11	35%
	Andebol	E	7	23%	7	23%
	Voleibol	PA	26	84%	14	45%
	Basquetebol	PA	30	97%	15	48%
Ginástica	Solo	A	25	81%	25	81%
	Aparelhos	A	20	65%	20	65%
Atletismo	Velocidade	PA	31	100%	14	45%
	L. Peso	PA	31	100%	2	6,4%

Como informação complementar, na tabela 2, pode-se verificar que, de um modo geral, deveria ter trabalhado mais a matéria do andebol, ainda que esta não fosse prioritária, pois foi aquela em que não houve melhoria por parte dos alunos. Muitos dos prognósticos realizados ficaram aquém das minhas expectativas, no entanto, penso que é normal, no início do ano letivo, enquanto estagiários, pensarmos que somos capazes de intervir a esse nível, no desempenho dos alunos. Como se pode ver, na tabela 2, grande parte dos alunos melhorou o seu nível de desempenho, desde a AI até ao 3º período.

Na minha ótica, o professor deve definir também os seus alunos prioritários e esses são facilmente encontrados na turma. De um modo geral, a turma apresentava um bom desempenho motor na disciplina de EF, ainda que tenham surgido diversas matérias prioritárias.

Nesta turma, sete alunos destacaram-se pelo desempenho negativo, eram alunos que tinham uma atitude muito semelhante na aula, procuravam não entrar em atividade motora, na ginástica demonstravam bastante medo e recusaram-se, por vezes, a realizar as tarefas. Nos JDC eram alunos mais interventivos, contudo não tinham noção de ocupação racional do espaço, não se movimentavam, não tinham nem queriam ter qualquer relação com a bola.

A evolução destes alunos foi facilmente observada, especialmente no que concerne à atitude em relação à disciplina. Muitos deles eram oriundos de um processo em que estão sistematicamente a ficar para trás e, como é expectável, não gostavam da disciplina. O meu objetivo inicial para com estes alunos foi o de os motivar e fomentar o gosto pela prática. Procurei sempre que estivessem confortáveis para fazer as perguntas que pretendiam, livres de qualquer julgamento. Simultaneamente, também, queria transmitir aos meus alunos confiança, porque, de alguma forma, estes alunos precisavam de confiar em mim enquanto professora, para que eu lhes conseguisse transmitir, pelo menos, a importância da prática da atividade física regular.

Terminei o ano com os alunos motivados e, ainda que a sua técnica não fosse a melhor, tornaram-se mais participativos o que lhes aumentou a possibilidade de evoluírem.

A avaliação do ensino da disciplina de EF, competência que começou a ter mais incidência em dezembro, também estava presente no PAT, e da qual faço a explicação dos seus critérios, no capítulo dedicado à avaliação sumativa.

Com o tempo, tive necessidade de planear a avaliação formativa e os *feedbacks* que iria dar nas aulas. Hoje, analisando a minha prática, tenho noção que o planeamento mais pormenorizado do *feedback* foi importante para suprimir as falhas existentes no meu conhecimento pedagógico dos conteúdos a lecionar.

4.4 Novembro – Aprendizagens significativas na condução do ensino

O grande objetivo deste capítulo é que se possam dissecar as minhas práticas enquanto professora de EF. Assim, nesta lógica de continuidade do estágio pedagógico, neste capítulo, irei aprofundar a condução do ensino e abro as portas da minha sala de aula, com todas as virtudes e defeitos que esta possa revelar.

O professor é a pessoa responsável por planear, preparar, conduzir e avaliar os sistemas de tarefas de instrução e de gestão de sala de aula, bem como o responsável por gerir as expectativas e objetivos a atingir pelos alunos (Costa, 2015). Então, se o professor é um especialista na organização de situações de aprendizagem, cabe-lhe

estruturar e implementar a estratégia de ensino suscetível de otimizar a atividade de aprendizagem dos alunos. A escolha de qualquer estratégia de ensino deve considerar as características dos alunos (motivações, nível de aprendizagem, heterogeneidade da turma), o contexto em que o ensino se desenvolve, a natureza do conteúdo a ensinar, os objetivos, a importância que o professor atribui à autonomia do aluno, deixando-o ou não tomar algumas decisões, a personalidade, os valores e as preferências dos alunos (Gonçalves, 1994).

O papel do professor, na ecologia da aula, pode ser definido em função das tarefas que desempenha ou delega e da resposta que dá ao comportamento evidenciado pelos alunos ou da forma como procura influenciar os alunos, para alcançar os níveis ideais de ordem, como condição para o sucesso das aprendizagens (Costa, 2015).

A relação pedagógica não se improvisa e um ensino eficaz e o sucesso na aprendizagem complementam-se. Todavia, importa não esquecer que o ensino e a aprendizagem ocorrem num contexto institucional que os condiciona (Carreiro da Costa, 1984).

“O êxito nas aprendizagens escolares depende, em grande parte, da qualidade do ensino, isto é, da competência do professor em criar condições de sucesso aos alunos. Importa, por isso, que as decisões relativas à organização e condução do ensino sejam tomadas a partir do conhecimento sobre os fatores que concorrem para a estruturação de situações que facilitem e promovam as aprendizagens.” (Carreiro da Costa, 1984, p. 22)

As opções que cada um tem que fazer, como professor, cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam, na nossa forma de ensinar, a nossa maneira de ser, por isso é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Gonçalves, 1994). Nesta perspetiva, o ato educativo é mais abrangente do que o ato de ensino, já que não se restringe à ação de interação com os conteúdos e com os alunos, mas alarga-se às decisões prévias de preparação e de planeamento das aulas e das unidades de ensino-aprendizagem bem como às decisões posteriores à aula, de avaliação da atividade interativa (Gonçalves, 1994).

Existe, de facto, uma dimensão prévia e uma dimensão posterior à lecionação. Podem-se identificar três momentos que estabelecem a anatomia do ensino e delimitam a cadeia de decisões a tomar sobre a abordagem de qualquer conteúdo (Ashworth & Mosston, 2008). Desta forma, o planeamento, a preparação e a introdução ao ensino compreendem a fase de *pré-impacto* em que se procuram identificar os objetivos a

alcançar com determinada atividade da aula (Ashworth & Mosston, 2008). A fase de *impacto* trata-se da atividade do professor e dos seus alunos, com possíveis ajustes, mas também dos comportamentos e respostas que conduzirão ao alcance dos objetivos já identificados (Ashworth & Mosston, 2008). A fase de *pós-impacto* é a última, mas não encerra o processo, porque é aqui que se procura avaliar a atividade e a consecução dos objetivos por parte dos alunos (Ashworth & Mosston, 2008), ou seja, é a fase de aferir o grau de congruência da tarefa e o ajustamento da mesma aos objetivos propostos (Costa, 2015). Esta noção assume-se como relevante, porque, só assim, é possível fazer a apreciação do processo, mostrar a pertinência do planeamento, da condução e da avaliação do ensino e da sua integração na ecologia da aula.

4.4.1 Estilos de ensino

Com base na idade dos alunos, no ciclo de estudos e nas características da própria turma, é importante que o professor compreenda que o sucesso do P-E-A vai depender muito das estratégias adotadas por ele. Dentro dessas estratégias surgem os estilos de ensino.

O P-E-A, inicia-se com base em determinados objetivos pedagógicos que levam o professor e os alunos a produzirem resultados ao nível das aprendizagens e que influenciarão, por sua vez, o cumprimento dos objetivos pedagógicos seguintes (Ashworth & Mosston, 2008),

O modelo de Mosston e Ashworth (2008) baseia-se na cadeia de decisões para o ensino e enquadra os papéis e funções dos responsáveis pela tomada de decisão (professores e alunos), variando entre estilos completamente centrados na decisão do professor até estilos em que é o aluno que toma todas as decisões, assumindo, nesses casos, o professor a função de orientador e facilitador do processo. Independentemente de quem toma a decisão, o foco do espetro está no processo de decisão (Costa, 2015).

No que respeita ao espetro dos estilos de ensino, a principal característica é o seu agrupamento em dois grandes lados, separados por uma barreira. A base do agrupamento e divisão dos estilos de ensino relaciona-se com os principais processos cognitivos que são dados como convergentes, quando tendem para a memorização e repetição e, portanto, sem desenvolvimento de novas respostas. Pelo contrário, o segundo grupo apresenta os estilos como divergentes quando tendem para a descoberta e produção de respostas, em que não há um padrão a replicar e se podem encontrar novas possibilidades tanto para o aluno como para o próprio professor (Costa, 2015).

Para Ashworth & Mosston (2008) a fronteira imaginária entre o estilo convergente que mais se aproxima dos divergentes, e o estilo divergente que mais se aproxima dos convergentes designa-se de *barreira da descoberta*. A leitura do espectro não tem um sentido definido, ou seja, não faz qualquer juízo de valor sobre um lado da barreira da descoberta ou estilo de ensino ser melhor que os outros (Ashworth & Mosston, 2008).

Na verdade, não é possível dar uma resposta inequívoca sobre o que é um bom professor e sobre qual é a estratégia de ensino ideal. As estratégias não têm qualquer valor intrínseco e a sua importância avalia-se pelas possibilidades em proporcionar elevadas percentagens de tempo potencial de aprendizagem, considerando os objetivos e as condições concretas em que o ensino se desenvolve (Carreiro da Costa, 1984).

Importa saber que, dos estilos convergentes para os divergentes amplia-se o papel do aluno na tomada de decisão, diminuindo-se, por inerência, o do professor, e que no sentido dos divergentes para os convergentes se verifica o inverso (Costa, 2015). O que prevalece na escolha de determinado grupo ou estilo é o objetivo de aprendizagem. O espectro é, atualmente, definido por onze estilos de ensino, dos convergentes para os divergentes: comando, tarefa, ensino recíproco, autoavaliação e inclusivo que fecha os estilos convergentes. Entrado nos divergentes inicia-se a descoberta guiada, a descoberta convergente, a descoberta divergente, o programa individual, a iniciativa do aluno e autoensino (Ashworth & Mosston, 2008).

Quando planeei as minhas aulas considerei os estilos de ensino que me propunha a utilizar em função da matéria, ainda que para a mesma matéria possam ser usados vários estilos de ensino dependendo do objetivo pedagógico e/ ou do grupo de trabalho.

Confesso que parti do pressuposto que os estilos divergentes eram melhores quando comparados com os convergentes e, portanto, revelei alguma audácia inicial na utilização dos mesmos. Devido à minha inexperiência e ao nível baixo de desempenho dos alunos, a utilização dos estilos divergentes não funcionou, pelo que enfrentei algum insucesso e tive que repensar e ponderar a utilização dos estilos divergentes.

No que respeita aos jogos desportivos coletivos, cheguei à escola e quis “ensinar a jogar, jogando” o que até era possível com os alunos de nível elementar ou avançado, mas não era, de todo, possível nos grupos que estavam no nível introdutório, ou a trabalhar para esse mesmo nível. Para esses alunos as propostas de trabalho tiveram que ser muito analíticas e a utilização de estilos divergentes não poderia promover a sua aprendizagem.

No atletismo, por exemplo, tive que optar por trabalhar de forma massiva, adotando o estilo por comando e, mais tarde, utilizei o estilo recíproco, em que os alunos

tinham uma ficha de heteroavaliação, com alguns critérios de êxito para determinada competência que preenchiam e faziam a devida correção do colega. Na ginástica de solo e aparelhos, atendendo a que os alunos trabalhavam por estações, o estilo inicialmente adotado era por tarefa porque me permitia trabalhar com grupos homogêneos e diferenciar o ensino, ou seja, dar opções aos vários grupos de alunos. Assim que estes foram ganhando mais autonomia, passamos a utilizar o estilo recíproco com o auxílio das tecnologias e, no final do ano, já tive duas aulas em que estava perante situações de autoavaliação e autoensino nos alunos de nível avançado. A ginástica acrobática, desde o primeiro dia, foi trabalhada com recurso à descoberta guiada e convergente.

Na aeróbica e no quizomba comecei por trabalhar com o estilo comando, imprescindível, para que aprendessem os passos básicos, no entanto mais tarde os alunos criaram as suas coreografias e escolheram a música, pelo que passei para uma situação de descoberta divergente.

Esta ideia pré-concebida de que os estilos divergentes são muito melhores foi proveniente da minha formação inicial, contudo considero que o professor deve ir observando e percebendo não só qual o estilo de ensino, mas também quando se verifica oportuna a sua aplicação, isto é, o professor deve criar estratégias de ensino específicas para os estilos divergentes funcionarem.

4.4.2 *Feedback pedagógico*

O *feedback* assume-se como uma variável suscetível de gerar sucesso, tanto no ensino geral, como no das atividades físicas (Araújo, 2005) motivo pelo qual é tão valorizado na condução do ensino do professor estagiário.

O *feedback* é a informação que vem do acompanhamento da progressão do aluno em direção a uma meta, indicando, assim, o quão próximo o aluno está da mesma, além de fornecer indicações sobre os tipos de obstáculos a superar (Allal, 2010). Os seus efeitos mostraram que este é um dos mediadores disponíveis mais poderosos para promover a aprendizagem dos alunos (Allal, 2010). Promover a aprendizagem das crianças é o maior objetivo das escolas, deverá permitir planear os próximos passos para dar resposta às suas necessidades, permitindo dar *feedback*, mas também *feedforward* (ARG, 1999).

Para além de, nas minhas aulas, potenciar o tempo de atividade motora, tive sempre presente o objetivo de propiciar o máximo de aprendizagens significativas aos meus alunos, pelo que, com o tempo, me fui tornando mais clara na instrução e apresentei

propostas de exercícios simples e promotores da aprendizagem, privilegiando sempre o uso do *feedback* de conteúdo na minha ação.

Contudo, o *feedback* requer o conhecimento profundo dos critérios ou objetivos de aprendizagem, a capacidade para fazer comparações com múltiplos critérios e o desenvolvimento de ações para reduzir a discrepância entre o que é produzido e o que se pretende produzir (Araújo, 2005).

Para tal, o professor deve estar apetrechado com o conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual pode ser modificado de imaturo para maduro em função da sua aprendizagem e essa mudança tem um impacto significativo nas aprendizagens dos alunos (Ward, Kim, Ko, & Li, 2015). É esse conhecimento, aprofundado e didático do conteúdo que faz com que os professores usem mais adaptações inter-tarefa para a turma inteira e utilizem mais adaptações intra-tarefa para indivíduos ou pequenos grupos (Ward, Kim, Ko, & Li, 2015), numa determinada matéria.

Nas primeiras aulas, o *feedback*, transmitido por mim, era desequilibrado porque só o direcionava para os alunos e grupos de alunos mais fracos, com o tempo consegui autonomizar algumas tarefas nesses alunos e libertar a minha atenção de forma equitativa. Para simplificar o meu trabalho, focava-me em poucas componentes críticas, de cada vez, entre aquelas que estavam a ser trabalhadas pelos alunos.

Considera-se, que quando um aluno não executa uma habilidade corretamente ou adequadamente, a tarefa foi inadequada ou a sua apresentação, pelo professor foi ineficaz (Ward, Kim, Ko, & Li, 2015). Quando propunha as tarefas, inconscientemente, assumia que os alunos percebiam aquilo que eu estava a dizer, mas perante a ineficácia de algumas tive que fazer várias adaptações incluindo simplificar a minha linguagem.

Existem diferentes formas de *feedback*, tendo cada uma características e implicações para o processo de aprendizagem (Ashworth & Mosston, 2008), por isso o professor deve experimentar e servir-se da melhor para cada situação específica. A forma e o conteúdo do *feedback* são independentes do estilo de ensino usado e são fundamentais para todos (Ashworth & Mosston, 2008). O *feedback* pode ser dado ao aluno através de vários modos de comunicação: símbolos, gestos e verbalmente. Às vezes, este pode ser só de um tipo, outras vezes, pode combinar formas para se tornar mais adequado. Os professores que conhecem os vários tipos de *feedback* são capazes de combinar, deliberadamente, as suas quatro formas (descritivo, prescritivo, avaliativo, interrogativo) através de inúmeras maneiras (Ashworth & Mosston, 2008).

O *feedback* deve conduzir a uma ação por parte do aluno, ajustada em função dessa informação descritiva, melhorando a sua aprendizagem. Depois, o professor deve

assegurar a compreensão do feedback por parte do aluno, em função do tipo de ação que este está a realizar, seguido de um possível ajuste do feedback (Araújo, 2005), ou seja, é preciso que o professor encerre o ciclo do feedback para garantir a sua eficácia pedagógica.

O *feedback* é a peça central da avaliação pedagógica porque é através dele que os alunos podem saber onde estão e o que têm de fazer para poderem chegar onde se pretende que cheguem. Só com *feedback* pode haver avaliação para aprender. (Fernandes, 2007).

No que se refere ao tipo de *feedback* pedagógico, o mais utilizado por mim foi direcionado ao aluno ou ao grupo, de forma auditiva, visual e quinestésico, sobretudo na ginástica, voleibol, desportos de raquetes e aptidão física, com um objetivo prescritivo, descritivo ou avaliativo e sempre através de uma afetividade positiva. Procurei ter sempre uma abordagem tão construtiva quanto possível nos *feedbacks* dados aos alunos, e usar comentários mais relacionados com o desempenho do que com a pessoa em si, pois são mais úteis e motivadores. Com isto, consegui manter um bom clima e uma boa relação com os alunos, mostrar que estava atenta ao seu trabalho na aula, que era isso que era avaliado e que estava ali para percorrer esse caminho em conjunto com eles.

4.4.3 Agenda social dos alunos

A agenda social dos alunos tem que ser trazida para a intenção de instrução do professor. Quero, com isto, dizer que é necessário que o professor tenha presente a importância de estabelecer um processo de negociação tácita de aprendizagem com os seus alunos, levando a uma maior proximidade entre a tarefa que é proposta e a tarefa efetiva.

Os alunos concebem e valorizam o sentido académico da EF, pretendendo desta algo mais do que a diversão e catarse. O aprender-fazendo e a promoção da saúde são os aspetos que os alunos mais privilegiaram, em contraste com o convívio e o divertimento, o que pode estar relacionado com a atitude e modelo curricular veiculados pelos seus professores (Onofre, Castro, & Costa, 2010).

Assumir uma conceção académica, que considere a integração da agenda social dos alunos, para além de se traduzir numa maior facilidade e qualidade de gestão da ecologia da aula, produz alterações na perspetiva dos alunos no sentido de lhes inculcar cada vez mais o gosto pela atividade física, alcançando um dos objetivos fundamentais da EF – a promoção de estilos de vida ativa e saudável, nomeadamente a partir da

extensão da prática de atividade física fora da escola e no futuro (Onofre, Castro, & Costa, 2010).

Nas minhas aulas, fui subtilmente fazendo a integração entre aqueles que eram os objetivos a cumprir pela disciplina e o que era pretendido pelos meus alunos. Ora isto exigiu que eu estivesse permanentemente atenta ao tipo de respostas dadas às minhas propostas, às sugestões feitas pelos meus alunos, mas também às relações entre os alunos dentro da turma porque, tal como já referi, os resultados dos testes sociométricos, com o tempo, foram-se alterando e a presença dos seus amigos (ou não) nos grupos de trabalho revelou-se como algo que podia, muitas vezes, estragar uma proposta de atividade. É claro que respeitar a agenda dos alunos é muito importante, contudo o fator juntar amigos não é necessariamente bom para a aprendizagem. Algumas das vezes, formei grupos de acordo com as suas relações sociais e durante a aula fiz a devida alteração, porque apenas gerava brincadeira e comportamentos fora da tarefa. Mas esta é uma consciência que o professor tem que passar aos seus alunos, pois eles compreendem e alteram a sua postura, como pude verificar no caso dos rapazes da minha turma em que separei alguns dos rapazes que, quando estavam juntos, tinham comportamentos fora da tarefa, algo que depois usei a meu favor, porque quando estes se comprometeram a realizar as atividades propostas eu voltei a juntá-los no mesmo grupo de trabalho.

Uma outra reflexão a trazer para este subcapítulo é o facto de a disciplina de EF ainda apresentar vestígios de um modelo muito ligado à conceção desportiva, com a lecionação de matérias que os alunos não replicam fora da escola e, como tal, não lhe atribuem significado. Como exemplo, a estação de condição física e a aeróbica nas minhas aulas tinham sempre muita entrega e intensidade, imposta pelos próprios alunos, porque a cultura do corpo chegou ao nosso país, o *fitness* está na moda e os adolescentes também querem seguir o que veem nos adultos.

No que concerne às danças sociais a escolha do GDEF recaiu sobre o quizomba, que não está prevista no PNEF. Esta decisão foi tomada com base na cultura dos alunos da escola, porque é a dança social mais praticada e com mais espaços de prática no Cacém. Por isso, é óbvio que constituiu um foco de motivação para os alunos.

Os alunos trazem para a escola aquilo que é socialmente valorizado pelos seus modelos e é importante que nós professores tenhamos a capacidade de ter uma oferta formativa aproximada desta nova realidade, até porque o grande desígnio da escola pública é dar a todos iguais oportunidades. Porém, com a consciência de que a escola deve ter a capacidade de inovar a sociedade ao invés de a reproduzir na totalidade.

4.4.4 Retratos da minha aula

As aulas de EF por mim lecionadas foram organizadas, na grande maioria das vezes, por três partes: instrução inicial e aquecimento geral e específico, parte principal e relaxamento.

No que respeitou à instrução inicial, esta foi sempre bem conseguida, uma vez que, era o momento onde marcava as presenças, explicava os objetivos e o funcionamento da aula; de seguida, os alunos realizavam o aquecimento geral (por comando) e os exercícios de mobilidade articular. Na parte principal, trabalhava, geralmente com três ou quatro estações, com exercícios conducentes aos objetivos da aula e uma estação de condição física. Por fim, realizávamos uma sequência de alongamentos ou relaxamento. No final da aula, fazia uma revisão dos conteúdos abordados.

Na condução do ensino um dos problemas que enfrentei foi a divergência entre o planeamento e a sua operacionalização, especialmente no início da 2ª etapa, em que, muitas das vezes, os exercícios propostos não eram os mais adequados. Nestas circunstâncias, e porque a aula é o contexto real, tive que tomar decisões imediatas no sentido de desconstruir ou mudar de exercício. Com isto ganhei ferramentas mentais para agilizar o meu processo de análise das situações e mudar de exercícios, quando necessário, mas sobretudo para planear de acordo com esse conhecimento.

Trabalhei quase sempre com um modelo de aulas politemáticas e, esse tipo de aulas, revelaram-se muito complexas quanto à necessidade da onipresença do professor nas estações da aula e quanto ao posicionamento do professor. É fulcral que exista uma presença forte do professor neste tipo de aula, bem como um excelente controlo à distância, um aspeto em que muitas das vezes, senti dificuldade, porque tinha tendência para me centrar nos pequenos grupos, focando nestes a minha exclusiva atenção.

O investimento no ensino das ajudas aos alunos fez com que estes conseguissem trabalhar de forma mais independente, dentro dos seus grupos, com a utilização de fichas de avaliação formativa.

As minhas aulas foram caracterizadas pelo processo de negociação tácita, anteriormente referido, e a verdade é que tive sempre presente na minha mente que ia encontrar uma forma de levar os alunos a fazerem o que eu pretendia, do modo que eles queriam. Procurei manter um clima de aceitação e paciência, normalizar o erro e mostrar-lhes que, com o tempo, chegariam ao objetivo definido para eles.

O mesmo sucedeu em relação à gestão da indisciplina. Neste aspeto, tive alguma dificuldade em perceber o que era (in)disciplina, comportamento fora da tarefa, ou comportamento típico da faixa etária. A minha turma era muito ativa, tinha muita energia e boa disposição pelo que os alunos precisavam de muita atividade motora. Senti necessidade de recorrer a um livro de Alan Haigh, no qual pesquisei um pouco sobre as formas como este gere a sala de aula. De facto, ajudou-me e, a partir daí, passei a responsabilizar os alunos, no sentido de depositar a minha confiança neles e mostrar que eram respeitados nas suas brincadeiras, mas que tinham que respeitar as regras da sala de aula. Desde então, e com um trabalho paralelo e transversal à EF, transmiti-lhes valores como: o respeito, a cooperação, a pontualidade, entre outros. Demonstrei-lhes confiança, agradecia e elogiava os comportamentos desejados, em frente aos demais, algo fulcral para a formação e desenvolvimento dos alunos. Esta abordagem destaca o papel do currículo que emerge nas condições dinâmicas do ensino, valoriza a integração dos afetos e das emoções, do entusiasmo e do clima moral, afetivo e motivacional (Rosado & Ferreira, 2009) promotores de aprendizagens. Percebi que a melhor forma de erradicar ou diminuir comportamentos fora da tarefa, por parte dos alunos, era atribuir tarefas ajustadas às suas possibilidades (nem muito simples, nem muito complexas).

A gestão e organização do tempo e do espaço foi uma dificuldade que marcou as aulas do primeiro período, mas, por seu lado, também constituiu uma grande preocupação, o que levou a que, rapidamente, aprimorasse este aspeto. Este era um problema, pois, de repente, sentia-me perdida em relação a que grupos já tinham contactado em determinada estação.

No relaxamento, os exercícios foram essencialmente de alongamento e relaxamento muscular. Foi um dos momentos que usei para questionar os alunos acerca da aula, mas também não perdi uma oportunidade de elogiar os seus comportamentos e desempenhos exemplares, nutrindo, assim, um bom clima e uma boa relação entre todos. No entanto, durante muito tempo, a parte final das minhas aulas era desprovida ora das considerações finais ora dos alongamentos. Devido a esta lacuna, no último período letivo, este aspeto foi o foco da minha atenção e considero que consegui melhorar a minha intervenção nesta parte da aula, recorrendo, muitas vezes, ao questionamento.

Defini algumas estratégias de intervenção pedagógica para auxiliarem o meu trabalho em sala de aula com base nas quatro dimensões de intervenção pedagógica apresentadas por Siedentop (1976): instrução, clima, disciplina e organização, as quais sistematizei na tabela seguinte.

Tabela 3 - Estratégias de intervenção pedagógica

Estratégias de intervenção pedagógica	
Dimensão instrução	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrução breve, clara, focada nos objetivos da aula (matérias a lecionar); ▪ Transmitir na instrução as regras de segurança inerentes à matéria; ▪ Instrução inicial com os alunos em meia lua, sentados (considerar a exposição solar); ▪ Instrução faseada pelos vários momentos da aula; ▪ Explicar objetivos, critério de êxito dos exercícios; ▪ Usar a demonstração feita para toda a turma (alunos como agentes de ensino); ▪ Quando é por estações, explicação rápida e breve de tudo o que vai ser feito na aula; ▪ Questionar sempre aos alunos se têm dúvidas. ▪ Fazer um balanço, no final da aula, dos aspetos positivos e negativos, comportamentos e atitudes a evitar ou a repetir, referir o espaço da próxima aula.
Dimensão Feedback	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualizar o <i>feedback</i> (não expondo o aluno); ▪ Ao verificar erros comuns, dar <i>feedback</i> à classe ou ao grupo; ▪ Dar feedback no momento oportuno; ▪ Utilizar os vários tipos de <i>feedback</i>, adequado a cada situação; ▪ Fechar sempre o ciclo de <i>feedback</i>; ▪ Não esquecer em algumas matérias, como no atletismo, por exemplo, o poder do <i>feedback</i> motivacional. Os alunos estão a dar o seu melhor, devem ser valorizados; ▪ Dar feedback de qualidade que permita ao aluno melhorar e aprender; ▪ Dar mais uso ao <i>feedback</i> positivo do que negativo.
Dimensão organização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupos previamente definidos pelo professor no planeamento da aula, ▪ De preferência usar os mesmos grupos para a mesma UE; ▪ Ter rotinas de organização relacionadas com a chegada ao espaço da aula, atenção à instrução inicial, rotinas de transições, de beber água por grupos; ▪ Rotinas de trabalho automatizadas, evitando a perda de tempo (montagem do material); ▪ Incluir os alunos na montagem e arrumação do material; ▪ Manutenção das boas condições dos espaços da aula; ▪ O registo de presenças será realizado sempre no início da aula.
Dimensão Clima Relacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantir que há respeito entre todos os intervenientes do P-E-A; ▪ Proporcionar e incentivar a cooperação entre os alunos; ▪ Chamar os alunos pelo nome pelo qual gostam de ser tratados; ▪ Escutar os alunos e perceber as suas opiniões, ser próxima deles; ▪ Facilitar o processo de negociação; ▪ Promover um clima de confiança, respeito e conforto; ▪ Mostrar interesse por cada aluno e pela turma; ▪ Elogiar/ valorizar bons comportamentos.
Dimensão Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inculcar nos alunos o cumprimento das regras da aula; ▪ Inculcar a pontualidade nos alunos, e ser um exemplo disso; ▪ Sensibilizar os alunos para boas práticas comportamentais dentro e fora da sala de aula; ▪ Inculcar as rotinas; ▪ Intervir quando surgem comportamentos reprováveis juntando a turma, mostrando posição; ▪ Procurar um bom posicionamento na turma de forma a garantir o controlo da mesma; ▪ Relembrar as regras sempre que necessário.
Estratégias de observação e controlo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No final de cada aula realizar uma autoscopia da mesma; ▪ Fichas de tarefa para os alunos que não realizam a aula por algum motivo;

Estratégias de intervenção pedagógica	
	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar os alunos em mais do que uma situação para cada matéria, de modo a recolher o maior número de informações para a avaliação do mesmo.

4.4.5 A autoscopia

Recorri a algumas técnicas com o intuito de promover um pensamento refletido relativamente à minha condução do P-E-A que resultaram em alterações no meu planeamento e na minha atuação.

Nesta linha de pensamento, surge uma técnica muito útil para o professor estagiário, que é a autoscopia, a qual pode ser referida como um procedimento de formação que consiste na promoção da reflexão do formando sobre a sua própria intervenção, com o objetivo de desenvolver a capacidade de auto observação e diagnóstico, de auto crítica e de autoconhecimento no desempenho das diferentes tarefas profissionais (Ribeiro, 2005).

Este processo reflexivo contribui diretamente para o desenvolvimento e consolidação de uma perceção mais concreta e realista sobre as capacidades e potencialidades pessoais no domínio tratado na formação, o que permite uma melhor preparação ou consciencialização da atividade desenvolvida noutras experiências de formação, como a prática do ensino ou a construção do planeamento (Onofre, 2002)

No final de cada aula que lecionava, fazia a análise dos fenómenos da mesma, também baseada na observação entre estagiários na busca de possíveis melhorias. Passei de um processo de descrição pura das minhas aulas para a exploração da aula em si e para a procura de soluções para os problemas detetados, quer fosse para a aula, para a UE ou para as próximas etapas.

4.5 Dezembro – O profissional reflexivo e a avaliação sumativa

Em dezembro começava-se a fechar o 1º ciclo de formação do estagiário, bem como o 1º período letivo. Até este momento, aconteceram muitas e novas aprendizagens ao nível do trabalho realizado no âmbito da direção de turma, no DE, no planeamento, na condução do ensino ou até mesmo na avaliação do ensino e foi surgindo em mim um sentimento de pertença: eu já era parte da escola e a escola já era parte de mim. Sentia-me envolvida, social e emocionalmente, com o processo.

Nesta altura, avaliar foi o meu grande desafio, pois este processo reveste-se, inevitavelmente, de alguns traços de subjetividade, o que não significa que não possa ser rigoroso. Através da avaliação tentei obter resultados úteis, justos e com significado real e, ainda, que me permitissem ajustar o meu planeamento à realidade encontrada.

A avaliação é o conjunto de processos sistemáticos de recolha, análise e interpretação de informação válida que, comparados com um critério, permitem ao professor chegar a uma decisão que permite melhorar o objeto de avaliação (Rodríguez, 2005).

Parece-me importante que se compreenda, por parte do professor e do aluno, que o termo avaliação é essencial e não tem conotação negativa, que existe avaliação para a aprendizagem e avaliação da aprendizagem, devendo o seu resultado potenciar as possibilidades dos alunos atingirem níveis mais elevados de sucesso, conferindo-lhes autonomia ao longo da sua vida.

A avaliação sumativa está muito relacionada com os objetivos específicos do currículo e o principal propósito da avaliação pedagógica é, unicamente, da responsabilidade do professor e visa contribuir para a aprendizagem dos alunos. Para tal, os professores devem envolver-se em recolher informações sobre os mesmos e incentivá-los a olharem de forma crítica e construtiva para o seu trabalho. Assim, o trabalho do professor irá envolver decisões sobre os próximos passos de aprendizagem e ações para ajudar os alunos a darem esses passos. O professor deve proporcionar aos alunos as capacidades, as habilidades, as destrezas e as estratégias e conduzir a sua aprendizagem para que estes se tornem autónomos (ARG, 1999).

A avaliação sumativa serviu para fazer o balanço das aprendizagens para cada um dos alunos nas três áreas de extensão da EF e aconteceu no final de cada período. Para tal é necessário conhecer o objeto de avaliação e a referência que conferem à avaliação sumativa a função de certificar. Para que a avaliação sumativa seja eficaz é muito importante que os alunos conheçam os critérios de avaliação. Pois, de outra forma, entramos no âmbito de uma avaliação com falta de transparência e clareza.

Para uma correta construção de um processo de avaliação, isto é, para que seja possível potenciar as aprendizagens dos alunos com grande objetividade e contribuir igualmente para o estatuto da disciplina de EF é imprescindível que o professor se baseie simultaneamente nos princípios da consistência, transparência e diversidade.

O princípio da consistência confere objetividade e justiça ao processo de avaliação, alertando-nos para a necessidade de existir concordância entre a avaliação realizada e as aprendizagens desenvolvidas (Fernandes, 2007). Aqui, procurei sempre ir melhorando, no sentido de existir coerência entre os objetivos definidos nas unidades de ensino e as propostas de aprendizagem que criava.

O princípio da transparência diz respeito à clarificação e à explicitação dos critérios de avaliação adotados entre professores e transmitidos aos alunos e EE, após a sua

aprovação pelo grupo disciplinar (Fernandes, 2007). Este é um princípio que foi cumprido no que respeita a dar conhecimento aos alunos da forma como são avaliados, bem como a explicação da avaliação por níveis de desempenho. Os alunos trabalhavam com as grelhas de avaliação sumativa, pelo que, desde o início, fizemos a leitura dos critérios.

O princípio da diversidade diz respeito à utilização de diversos modos e instrumentos de avaliação para que as informações sobre o conjunto das aprendizagens e o desenvolvimento de competências sejam verdadeiras e consistentes (Fernandes, 2007).

Como se pôde verificar, a avaliação na EBSGB utiliza vários instrumentos de avaliação, aos quais acrescem outros, como se poderá ler no capítulo de “recriar os espaços da aula”.

4.5.1 Critérios de avaliação sumativa na EBSGB

Quando a pressão da avaliação sumativa está ligada a frequentes testes padronizados, muitas vezes, deixa pouco espaço o desenvolvimento da prática da avaliação formativa (Allal, 2010). Para realizar o processo de avaliação sumativa, tive que me socorrer dos instrumentos criados e aprovados pelo GDEF da EBSGB.

O instrumento corresponde a uma grelha de Excel, cujo preenchimento, contribui para a obtenção de um registo muito preciso do desempenho dos alunos, permitindo observar e avaliar de forma concreta, rigorosa e criteriosa as suas aprendizagens, em todas as áreas de extensão da EF. Na tabela que se segue encontra-se, resumido, todo o processo de avaliação sumativa utilizado pelo Grupo Disciplinar de EF da EBSGB.

Tabela 4 - Critérios de avaliação sumativa do GDEF da EBSGB (2019)

Áreas de extensão da EF	Objeto de avaliação	Classificação	%
Atividades físicas e desportivas	Matérias <ul style="list-style-type: none"> ▪ Andebol ▪ Futebol ▪ Basquetebol ▪ Voleibol ▪ Gin Solo ▪ Gin Aparelhos ▪ Gin Acro ▪ Atletismo ▪ D. raquetes ▪ Dança 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parte introdutório ▪ Introdutório Habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base ▪ Parte elementar ▪ Elementar Conteúdos que representam o domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente aos modelos de prática e organização da atividade referente ▪ Parte avançado ▪ Avançado Conteúdos e formas de participação nas situações típicas da atividade referente, 	55%

Áreas de extensão da EF	Objeto de avaliação	Classificação	%
		correspondentes ao nível superior que poderá ser atingido no âmbito da disciplina de EF	
Aptidão física	<i>Fitnessgram</i> <ul style="list-style-type: none"> Vaivém Abdominais Extensões de braços Flexibilidade 	Classificação por número de execuções.	25%
Conhecimentos	Teste escrito <ul style="list-style-type: none"> Consulta A pares Individual 	0 a 20 valores	10%
Atitudes e valores	<ul style="list-style-type: none"> Revela responsabilidade, autonomia e espírito crítico Coopera com os colegas na realização das tarefas Participa nas aulas de forma oportuna e empenhada Avalia o seu próprio trabalho, identificando progressos, lacunas e dificuldades a superar 	1 a 5 valores	10%

No que concerne às atividades físicas, este documento de avaliação tem a particularidade de ser constituído por uma grelha referente a cada matéria (Tabela 4), contendo os indicadores e algumas competências a adquirir pelo aluno para cada nível do PNEF. Para cada um destes indicadores, o professor atribui um valor entre 0-2, em que 2 significa que o aluno domina na totalidade essa competência, 1 significa que o aluno está em fase de aquisição da competência e 0 significa que o aluno ainda deve trabalhar para adquirir essa competência, não apresentando nenhum domínio da mesma.

À medida que um conjunto de competências, correspondentes a um nível do PNEF, vai sendo completado, o programa de Excel automaticamente atribui um **S**. Quando isso acontece, significa que o aluno completou o nível para o qual trabalhou nas aulas de EF. Para atribuir níveis acima do introdutório, o programa utilizado na nossa escola é seletivo ao ponto de considerar todas as competências realizadas para trás. Por exemplo, um aluno que, na ginástica de solo, realize salto de mãos (avançado), mas que não realize rolamento à frente (introdutório), não consegue atingir o nível avançado do PNEF.

A grelha de avaliação da EBSGB poderia ter muito mais valor e/ou significado se os professores, de um ano letivo para o outro, passassem os resultados dos alunos das suas turmas aos colegas de trabalho e, desta forma, seria possível acompanhar o

percurso do aluno desde o 5º ao 12º ano de escolaridade. Se este trabalho fosse feito haveria mais homogeneização no processo de avaliação, a informação circulava, reduziria-se tempo na realização da AI e o registo nas grelhas seria menos moroso e difícil. Porém, este tipo de trabalho implica mais trabalho de grupo e mais reuniões do GDEF, nomeadamente, antes do início do ano letivo. O nosso grupo disciplinar, apesar das inúmeras qualidades que evidencia, é caracterizado por ainda desenvolver o trabalho de forma muito individualista, ao invés de optar por um trabalho colaborativo.

O PNEF prevê que, de todas as matérias em que o aluno foi previamente avaliado, se selecione um conjunto de referências para o seu sucesso, de acordo com as regras explicitadas no mesmo. Tal implica que todos os alunos são sujeitos a critérios de avaliação idênticos, ao longo dos anos, nas várias matérias lecionadas, mas o conjunto das matérias escolhidas para determinar ou aferir o sucesso pode ser diferente de aluno para aluno (Ministério da Educação, 2001). Ainda com respeito às atividades físicas, o PNEF seleciona as matérias a avaliar: 2 jogos desportivos coletivos, 1 ginástica ou atletismo, 1 dança e 2 outras (raquetas, combate, natação, patinagem, atividades de exploração da natureza, etc.) (Ministério da Educação, 2001).

O GDEF discorda desta forma de avaliar, referindo que a forma de avaliar na nossa escola atua no sentido de salvaguardar o princípio do ecletismo da EF. Para atribuir classificação a um aluno, o grupo considera todas as matérias pois não é admissível, por parte de nenhum dos professores do grupo, que um aluno atinja a classificação máxima na disciplina sem considerarmos para essa classificação, a totalidade das matérias abordadas nas aulas. No entanto, quando estamos perante um aluno cuja classificação é inferior a 10 valores, o GDEF considera as normas de referência para o seu sucesso, implícitas no PNEF.

A área da aptidão física é avaliada através da realização de testes de aptidão aeróbia, de força e resistência muscular, flexibilidade e composição corporal (IMC) do *Fitnessgram*. Os valores são estabelecidos a partir dos valores de referência definidos pelo *Fitnessgram* o que, no início, estranhei uma vez que o *Fitescola* é uma plataforma atual e concebida para a escola.

Os testes do *Fitescola* apresentam-se numa plataforma onde se podem introduzir os resultados obtidos pelos alunos e estes podem aceder à informação. Na verdade, na nossa escola, este não é um problema, pois os resultados da aptidão física são sempre partilhados com os alunos. O *Fitescola* permite, ainda, a comparação dos resultados de diferentes turmas e de uma turma com a média nacional, ou seja, permite uma análise normativa, que considero muito positiva para os professores e para os alunos.

A meu ver, os professores não utilizam os testes do *Fitescola* porque não conhecem as vantagens da plataforma. Em conversa informal com alguns professores do GDEF percebi que estes consideram que se utilizarem esta plataforma terão o dobro do trabalho no que concerne ao registo dos resultados obtidos pelos alunos nos testes. Já que o GDEF definiu que a avaliação da aptidão física segue um modelo diferente daquele que é proposto pelos PNEF.

Na EBSGB, a classificação de 10 valores define que o aluno está apto e dentro da Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF). No vaivém a classificação é atribuída de acordo com o número de percursos realizados pelo aluno. No teste de extensões de braços e abdominais a classificação é atribuída de acordo com o número de execuções e na flexibilidade é aplicado o teste do senta e alcança em que é, igualmente, atribuído um valor de 1-20, como se pode ver resumidamente, na tabela abaixo apresentada.

Tabela 5 - Avaliação da aptidão física na EBSGB

Avaliação da aptidão física na EBSGB															
Aptidão aeróbia				Força								Flexibilidade			
Vaivém				Abdominais				Extensões de braços				Flexibilidade			
Rapaz		Rapariga		Rapaz		Rapariga		Rapaz		Rapariga		Rapaz		Rapariga	
Per.	Valor	Exe.	Valor	Exe.	Valor	Exe.	Valor	Exe.	Valor	Exe.	Valor	Exe.	Valor	Exe.	Valor
61	10		10	24	10	18	10	18	10	7	10	20	10	30,5	10
86	15		15	49	15	38	15	28	15	12	15	25	15	35,5	15
110	20		20	75	20	58	20	38	20	17	20	30	20	40,5	20

Partilho da opinião do grupo de EF, pois este modo de avaliação surge com o intuito de procurar obter resultados mais justos para todos os alunos, especialmente para aqueles que são fisicamente mais competentes. Por exemplo, na minha turma, tive alunos dentro da ZSAF com a realização de 61 percursos no vaivém, e outros alunos acima dos 120 percursos. Parece-me uma boa estratégia, em primeiro lugar, por uma questão de justiça e, em segundo lugar, pela forma como este método motiva os alunos para a realização dos testes, pois procuram sempre atingir o valor acima, promovendo assim um incentivo ao desenvolvimento das capacidades físicas solicitadas.

Pelo contrário, segundo as referências de sucesso do PNEF, constitui condição de sucesso, no final do 2.º, 3.º ciclo e do ensino secundário, o aluno encontrar-se na ZSAF do *Fitnessgram* (Araújo, 2017). Se é assim para este nível (10 valores), os níveis superiores só se diferenciarão deste pelos resultados alcançados na área das atividades físicas e, eventualmente, pela valorização dada aos resultados obtidos na área dos

conhecimentos (Araújo, 2017). Ou seja, na aptidão física, o objetivo a prosseguir é precisamente e apenas, conseguir enquadrar-se na ZSAF (Araújo, 2017).

Nesta área, da aptidão física, poder-se-á considerar prioritário o desenvolvimento da resistência, por exemplo, e considerar que, no final do ciclo, é condição *sine qua non* para se ter sucesso na disciplina de EF, o aluno estar na zona saudável no teste de resistência e força média, projetando o pleno desenvolvimento das outras capacidades até ao final do ciclo (Araújo, 2017). Isto é algo que também não acontece na EBSGB, porque os professores trabalham todas as capacidades físicas com as suas turmas, ao longo do ano letivo, conforme está definido nos princípios do treino, pelo que têm sempre uma estação de condição física nas suas aulas. É de reconhecer o valor que os professores da escola atribuem à área da aptidão física.

Para finalizar, o meu núcleo de estágio, poderia ter dinamizado uma reflexão sobre o tema, junto com o GDEF, com o objetivo de dar a conhecer a plataforma e potenciar uma troca de ideias no sentido de se perceber qual das plataformas: *Fitescola* ou *Fitnessgram*, seria a mais ajustada às necessidades do trabalho desenvolvido.

O que se pretende na área dos conhecimentos, segundo o PNEF, é que os alunos desenvolvam competências e conhecimentos no que respeita aos processos de elevação e manutenção da aptidão física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as atividades físicas (Ministério da Educação, 2001).

Na EBSGB, os objetivos a atingir pelo aluno na avaliação desta área para o 10º ano, eram: identificar o que são e quais são as qualidades físicas, identificar o significado de uma dessas qualidades, o seu método de treino e como essa qualidade é avaliada na escola; identificar vantagens da prática de atividade física, identificar como é estimada a FC máxima e qual o significado da FC treino; conhecer os métodos de controlo da frequência cardíaca; conseguir descrever um método de controlo da frequência cardíaca e identificar de que forma a atividade física proporciona a aquisição de estilos de vida saudáveis.

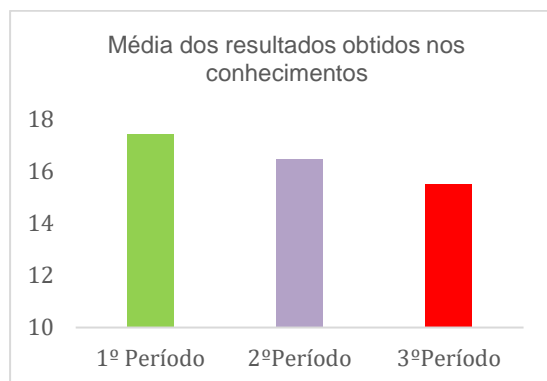
Na área dos conhecimentos, os alunos foram avaliados através da aplicação do mesmo teste escrito, nos três períodos letivos. No 1º período, o teste foi realizado com consulta, no 2º período a pares e individualmente no 3º período. Esta é uma decisão do GDEF e que, obviamente, foi realizada da mesma forma por mim.

Os alunos tinham acesso à documentação para estudar e, apesar destes conhecimentos não terem sido abordados com recurso a aulas teóricas, foram

transmitidos aos alunos nas aulas e contextualizados com a prática para que estes os pudessem aprender.

No meu entender, o uso da mesma ferramenta de avaliação, em momentos diferentes do ano letivo, variando as condições de realização, permite aos alunos uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos (Fernandes, 2019).

Figura 1- Média dos resultados obtidos na avaliação dos conhecimentos



Como se pode verificar no gráfico anterior, este método permite que os alunos estudem através do teste escrito de consulta, a pares, bem como partilhem e mobilizem a informação essencial para que, no final do processo respondam ao último teste escrito de uma forma individualizada. Quando olhamos para os resultados os alunos têm uma média de 15,50 no último teste escrito, o que revela, de alguma forma, sucesso nas aprendizagens.

Na primeira conferência curricular, o tema relativo à avaliação dos conhecimentos teve um lugar preponderante nas discussões, não tendo havido qualquer alteração em relação ao ano anterior, por decisão maioritária dos intervenientes. Até à data o grupo não encontrou nenhuma outra forma de avaliar os conhecimentos que não retire tempo útil à leção das outras áreas do quadro de extensão, que não obrigue a uma aula teórica e que permita alguma aprendizagem por parte dos alunos.

Na minha opinião, uma das desvantagens deste instrumento está associada à redução da exigência, uma vez que os alunos conhecem o teste escrito *à priori* e, portanto, alguns deles não se preocupam em estudar, pois consideram demasiado fácil. Esta opção do aluno conduz ao insucesso, na maior parte dos casos.

A forma como avaliamos as atitudes e valores, na EBSGB, é uma decisão do Conselho Pedagógico do Agrupamento, a qual é adotada por todos os grupos

disciplinares. Considera-se que são aspetos para ir trabalhando ao longo do ano e que são competências transversais a todas as disciplinas.

Como as grelhas de avaliação das atividades da escola não contemplam atitudes e valores para cada uma das matérias, então faz sentido que sejam avaliadas isoladamente, evitando-se assim o problema de dupla penalização referida pelo PNEF.

Cada escola é uma organização singular dotada das suas especificidades. Na EBSGB existem muitos alunos que têm alguns problemas comportamentais devido ao contexto socioeconómico, razão pela qual o GDEF investe na educação cívica, classificando as atitudes e valores dos alunos, procurando contrariar este panorama e contribuir para uma realidade diferente.

4.5.2 Uma reflexão possível

Para mim, a avaliação sumativa é necessária, pois foca-se no produto, realiza-se no final de um processo e traduz o aproveitamento dos alunos numa classificação final, com a função de hierarquizar e certificar. Este momento, cuja finalidade é testar as aprendizagens e averiguar se os objetivos foram atingidos, não se extingue em si mesmo, é fruto de um vasto P-E-A.

Esta foi a primeira vez que realizei uma avaliação de carácter sumativo de um grupo de alunos e, embora os objetivos das avaliações formativa e sumativa sejam diferentes, é possível estabelecer uma sinergia entre ambas para promover as aprendizagens e foi aquilo que me faltou fazer durante este primeiro período, pois estava demasiado preocupada com a condução do ensino.

Fui criando fichas de avaliação formativa, mas a minha intervenção foi pouco estruturada e, como tal, pouco consistente. Quando me questionava sobre que tipo de avaliação formativa estava a proporcionar aos meus alunos não ficava satisfeita com a resposta. Eu própria estava perdida e comecei a pensar em estratégias para melhorar o meu ensino. Era o momento de parar para pensar, fazer balanços e redefinir as minhas metas enquanto professora, pois procurei sempre superar-me.

No momento em que comecei a preencher as grelhas, deparei-me com a dificuldade típica de quem apenas fazia os seus registos de aula e conhecia os desempenhos dos seus alunos. Os únicos dados objetivos que recolhi foram os da condição física e dos conhecimentos.

A avaliação é de carácter sistemático, deve ser o mais objetiva possível, participativa e flexível, pelo que se percebe que esta abrange os aspetos técnicos e organizacionais (Rodríguez, 2005). Assim, quanto mais ferramentas se conseguir dar aos

alunos, no que respeita à prática de uma avaliação formativa consciente, maior a possibilidade de estes terem sucesso e de tornar a avaliação sumativa objetiva e eficaz.

A interrupção letiva do Natal, deu-me o tempo que eu necessitava para me organizar para a 3ª etapa. Percebi que devia ter aproveitado, desde o início, para registar as aquisições de competências dos meus alunos de forma rigorosa e, até mesmo, para realizar o balanço das etapas e planeamento das seguintes. Foi este erro que me despertou para a necessidade de utilizar as grelhas de avaliação sumativa durante as aulas a partir do 2º período, bem como para a importância de ensinar os meus alunos a fazerem a sua leitura e registo.

No meu entender, se os alunos e professores não estiverem familiarizados com a avaliação formativa, poderão estar à espera de um momento de avaliação formal. Estou a referir este aspeto pois considero que, apesar de ter sido clara no que respeita aos objetivos a atingir pelos alunos, foi uma falha inicial minha não ter explicado de forma a que estes compreendessem em que é que consistia a avaliação formativa, e que o processo de avaliação seria contínuo.

5 O conhecimento do professor em movimento

Este capítulo caracteriza-se pelo constante turbilhão de ideias que ocupavam a minha mente. As férias de Natal tinham terminado, as primeiras classificações estavam lançadas, os primeiros balanços estavam feitos e também já havia sido feito um juízo de valor acerca do meu desempenho enquanto professora. Era o momento de voltar à escola com o compromisso de melhorar e de procurar saber mais para poder intervir melhor.

5.1 Janeiro – Avaliação formativa: para e como aprendizagem

A avaliação formativa tem o seu lugar desde o primeiro até ao último dia de aulas de uma turma. O professor deve planejar, considerando a prática de uma avaliação consciente e formativa. Contudo, inicialmente, não se revela um procedimento assim tão simples e inato na intervenção do professor.

Com o início do 2º período e, ultrapassada uma fase que poderia designar de sobrevivência, surgiu a necessidade de mobilizar o conhecimento adquirido até então. A observação das minhas aulas, das dos meus colegas e dos demais professores do grupo de EF foi uma excelente inspiração para que comesse a acontecer aquilo que é suposto acontecer – promover aprendizagens significativas aos meus alunos.

A continuidade entre avaliação formativa e avaliação sumativa pode-se desenvolver através do alinhamento entre os objetivos curriculares subjacentes ao ensino

e à aprendizagem, do desenvolvimento das formas de comunicação dos resultados da avaliação, de modo a proporcionar aos alunos um *feedback* sobre os resultados da aprendizagem através do envolvimento dos alunos na avaliação (ARG, 2002).

A avaliação para a aprendizagem deve focar-se na forma como os alunos aprendem, ou seja, o processo tem que estar na mente de ambos os intervenientes quando a avaliação é planeada e quando os resultados são interpretados (ARG, 2002).

Os professores necessitam ter conhecimento e capacidades profissionais para planear para a aprendizagem, observar o ensino, analisar e interpretar o processo de ensino, dar *feedback* e apoio aos alunos ao nível da autoavaliação (ARG, 2002).

Nesta lógica de continuidade entre a avaliação formativa e sumativa importa referir que não são os instrumentos que determinam a natureza das avaliações, porque o mesmo instrumento pode ser utilizado com propósitos formativos ou sumativos (Fernandes, 2019). A partir daqui, recorri às grelhas de avaliação sumativa para planear a minha avaliação formativa, conforme já deveria ter feito, até porque, desta forma, os objetivos estão sempre presentes, garantindo transparência ao processo.

A aprendizagem de sucesso ocorre quando os alunos têm autonomia na sua aprendizagem, compreendem as metas que lhes são propostas, quando estão crucialmente motivados e têm capacidades para atingir o sucesso (ARG, 1999).

A avaliação para a aprendizagem deve ser sensível e construtiva, porque qualquer avaliação tem um impacto emocional (ARG, 2002). Por vezes, sem nos apercebermos, podemos ferir suscetibilidades. Então devemos estar atentos ao impacto que os comentários e classificações atribuídas possam ter nos alunos, ao nível da sua confiança e entusiasmo (ARG, 2002).

A avaliação deve incentivar e motivar através da ênfase atribuída ao progresso e aquisição de metas, mais do que às falhas e erros. A comparação com os outros que têm mais sucesso é improvável que motive os alunos (ARG, 2002), pelo que optei por não o fazer de forma pejorativa. A motivação pode ser preservada e melhorada por métodos de avaliação que protegem e preservam a autonomia do aluno, promovem algumas escolhas e *feedbacks* construtivos, criam a oportunidade do aluno direcionar a sua aprendizagem ARG (2002)

A avaliação para a aprendizagem deve ser usada para aumentar as oportunidades dos alunos aprenderem todas as áreas de atividade educacional. Deve ainda permitir a todos os alunos que atinjam o seu melhor e vejam o seu esforço reconhecido (ARG, 2002).

Sempre me senti bastante confortável para partilhar, com os alunos, as informações relativas aos meus registos de aula, mas faltava-me esta variável formativa

na equação do processo ensino aprendizagem. Assim que a avaliação formativa passou a fazer parte das minhas rotinas, fui consistentemente partilhando os dados desta com todos os alunos, mas especialmente com os de nível inferior para os manter envolvidos e desafiá-los a superarem-se.

Para a aprendizagem efetiva ter lugar no processo, os alunos precisam de perceber o que estão a tentar atingir e desejar atingir esse objetivo. A compreensão e compromisso surgem quando os alunos fazem parte da decisão de metas a atingir, bem como quando identificam os critérios do progresso avaliativo. A avaliação para a aprendizagem deve promover o compromisso de atingir as metas definidas e a compreensão dos critérios pelos quais são avaliados (ARG, 2002). Os alunos necessitam de informação e de ser guiados de forma a autorregular a sua aprendizagem.

O professor deve assinalar os pontos fortes dos alunos, aconselhá-los como os devem desenvolver, ser claro e construtivo em relação aos pontos fracos e como estes devem ser trabalhados bem como lhes proporcionar oportunidades de melhorarem o seu trabalho (ARG, 2002).

Alunos independentes têm a capacidade de procurar e adquirir novas competências, novo conhecimento e novas compreensões. Estão aptos para fazerem autorreflexão e identificar o próximo passo no seu processo de aprendizagem. Os professores devem munir os alunos com o desejo e a capacidade de assumirem a sua aprendizagem através do desenvolvimento de competências auto-avaliativas (ARG, 2002).

Ao longo do ano, sempre dei muita autonomia aos meus alunos, pois considero que é de onde vem o sentido de responsabilidade. O facto de os alunos serem autónomos, com o apoio do professor, ajuda a que estes tomem consciência daquilo que estão a fazer para atingir um nível superior, para melhorarem as suas aprendizagens durante o percurso escolar.

Melhorar a aprendizagem através da avaliação depende de cinco fatores chave como: promover *feedback* aos alunos, envolver-los na sua própria aprendizagem, ajustar o ensino, considerando os resultados da aprendizagem, reconhecer a influência da avaliação na motivação e auto-estima dos alunos, a necessidade de serem capazes de se auto-avaliarem e perceberem como podem melhorar (ARG, 1999).

Na minha aula, foi também realizado um momento formal de autoavaliação no final dos períodos que se caracterizou pela realização de duas tarefas, uma de preenchimento individual de uma ficha, promovendo uma reflexão acerca da prestação nas diversas áreas de extensão e um momento de discussão da classificação final, tendo por base os

critérios de avaliação e a proposta de classificação de final de período. Este momento revelou-se vantajoso, pois permitiu uma maior consciencialização das competências que cada um deveria melhorar.

Utilizei fichas formativas nas aulas, principalmente na ginástica e nos jogos desportivos coletivos, procurando realizar um processo de aferição e autoavaliação do desempenho dos alunos com referência aos critérios apresentados.

Construí instrumentos específicos de heteroavaliação cujo objetivo era envolver os alunos nas suas aprendizagens e na dos colegas através do preenchimento de fichas. Este instrumento mostrou-se muito enriquecedor porque, por um lado, os alunos avaliadores interiorizavam as competências solicitadas por nível do PNEF e por outro lado, envolviam-se de tal modo que frequentemente corrigiam os seus pares bem como lhes faziam referência ao nível de desempenho. Estas fichas também foram utilizadas como estratégia para incluir os alunos que, esporadicamente, não faziam a aula por motivo de lesão, medicamente comprovada.

Todos estes instrumentos revelaram-se essenciais na orientação das aprendizagens, tanto para os alunos como para mim, professora.

Em suma, da minha utilização da avaliação formativa retiro que esta deve promover a autonomia dos alunos, é uma ferramenta que procura ser uma visão integrada das aprendizagens, do ensino e da avaliação, e trabalha melhor de mão dada com a avaliação sumativa.

A avaliação formativa permitiu-me pensar em criar novas formas de organização (temporal, espacial e de recursos) para a sua operacionalização e investir em propostas que permitissem cumprir com o seu propósito. Foi deste raciocínio que surgiu a necessidade de repensar o meu papel neste âmbito, porque queria fazer algo diferente. Assim, este foi o ponto de partida para recriar os espaços da aula de EF.

5.2 Fevereiro – Recriar os espaços de aula

Sempre procurei saber qual a chave para o sucesso dos meus alunos. Hoje, penso que existem múltiplas formas de o alcançar. Uma delas é, sem dúvida, recriar os espaços de aula, adaptar a nossa aula aos nossos alunos e cativá-los para a prática através de propostas divertidas e significativas e cada vez mais atuais e individualizadas.

Nessa lógica, o meu núcleo de estágio implementou um programa de aulas de apoio à disciplina de EF para os alunos do 10º ano, organizou uma visita de estudo ao Quantum Park e começámos a explorar as novas tecnologias aplicadas à sala de aula de EF.

5.2.1 Aulas de apoio de educação física

Assim que as aulas retomaram, no 2º período letivo, alguns pais/EE começaram a marcar reuniões com a diretora de turma, com o intuito de pedirem justificações acerca da nota de EF dos seus educandos. Deste pedido de esclarecimento surgiram novas ferramentas que me permitiram aumentar o meu conhecimento em assuntos de ordem burocrática, da DT e enquanto professora da disciplina.

Em primeiro lugar, por lei, não é possível o pedido de recurso de nota nos 1º e 2º períodos. Ainda assim, as classificações dos alunos foram devidamente justificadas aos respetivos EE e considereei esta justificação como um alerta para os ajudar.

Para mim, enquanto professora, a grande preocupação não reside em justificar uma classificação, pois esta é consequência de um processo rigoroso, tal como expliquei no momento que abordei a avaliação sumativa. Tendo eu conhecimento do nível de desempenho baixo dos alunos em questão e também a plena consciência de que estes necessitam de um acompanhamento mais próximo, por parte do professor, coloquei esta questão ao meu núcleo de estágio e ao orientador de escola. Desta reflexão concluímos que era importante criar aulas de apoio para a disciplina de EF para que os alunos tivessem possibilidade de praticar mais e, assim, pudessem, de facto, evoluir e ir ao encontro dos seus objetivos, relativamente ao nível da média de acesso ao ensino superior, para além de melhorarem o seu desempenho em EF. Foi o facto de contar para a média que deu protagonismo à disciplina de EF, para alguns alunos. Caso contrário, estes alunos não procurariam investir tanto nela.

Trata-se de alunos muito bons nas disciplinas teóricas, contudo, em EF, apresentam algumas dificuldades e evidenciam falta de bases. As turmas são muito grandes, pelo que é difícil acompanhá-los, individualmente, nas aulas. O meu núcleo de estágio criou este projeto com o objetivo de ajudar os alunos a atingirem as competências necessárias para melhorarem o seu desempenho nas matérias em que têm mais dificuldade.

É importante que os alunos conheçam bem os aspetos a melhorar, que percebam e reconheçam a importância da disciplina e que se desfaça o tradicional pensamento de que o professor de EF “sobe a nota” para não prejudicar a média do aluno. Pretendemos que os alunos percebam que, com empenho e com a nossa ajuda, estarão mais próximos de atingir os seus objetivos, ao invés de atribuírem o seu insucesso ao facto de terem classificações baixas a EF.

Estes jovens têm que ser envolvidos no processo de avaliação e têm que perceber que o professor está presente e que, acima de tudo, não vai desistir deles. A par dessa

consciência o que se espera é que os alunos reconheçam a importância das atividades motoras para o seu desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional.

Para cumprir os objetivos do programa, para além da divulgação aos alunos de 10º ano, os professores de EF podiam encaminhar ou sugerir a participação nas aulas de apoio de EF aos alunos que necessitem de tarefas específicas para o seu nível. A divulgação, também, foi feita através de cartazes afixados na escola e das redes sociais. A diretora de turma que acompanhei, tinha conhecimento da iniciativa e, na reunião de pais, divulgou o nosso núcleo de apoio.

Atendendo a que existia a impossibilidade de trabalhar com todos os alunos, as turmas de apoio tinham um número máximo de doze alunos e mínimo de um aluno. Cada uma destas aulas tinha um professor estagiário responsável e, havendo possibilidade, estavam presentes mais dois ou os três professores estagiários. Os alunos faziam a marcação prévia das suas aulas, para que estas pudessem ser planeadas para o grupo alvo ou aluno em questão.

Os conteúdos que foram abordados em cada uma das sessões do núcleo dependeram das dificuldades de cada um dos alunos participantes e dos espaços e materiais. Curiosamente, os alunos que reclamaram a sua nota apenas estiveram presentes em duas sessões das aulas de apoio. As aulas foram mais frequentadas por alunos de nível intermédio ou avançado da turma.

Foram criados três horários para os alunos se inscreverem e frequentarem o núcleo de apoio, de acordo com o mapa de rotação dos espaços e com o horário das turmas de 10º ano, permitindo que todos os alunos deste ano, pudessem estar presentes.

Figura 2- Razões e motivações para frequência nas aulas de apoio

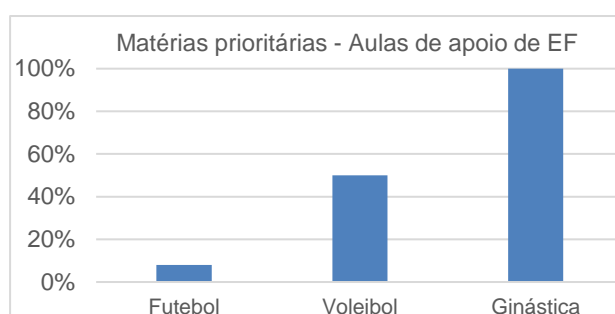


A avaliação destas aulas foi feita através de um questionário simples para os alunos participantes e cujos resultados se apresentam na figura 2.

Como se pode verificar, todos os alunos procuraram as aulas de apoio para melhorar a classificação a EF e, conseqüentemente, melhorar a média do ensino secundário, poderem acompanhar melhor a disciplina de EF e melhorarem numa matéria específica.

As matérias que os alunos mais procuraram foram o voleibol e a ginástica, ainda que, todos os alunos, tivessem o futebol como matéria prioritária, o que demonstra que, o facto de frequentarem estas aulas, os obrigava a pensar no seu P-E-A.

Figura 3- Matérias prioritárias nas aulas de apoio de EF



5.2.2 Tecnologia em sala de aula

Não nasci na era da tecnologia, mas posso dizer que a vi nascer. Sou tendencialmente uma pessoa que prefere trabalhar sem recurso a esta, no entanto reconheço que a realidade atual é outra e pede que eu me adapte, de forma harmoniosa, à mesma. As novas tecnologias parecem ter a capacidade de substituir as pessoas em bastantes cargos e funções, mas acredito que é a componente humana que ainda faz a diferença na maioria dos locais de trabalho, especialmente em contexto de sala de aula. A tecnologia pode promover uma boa aprendizagem, mas deve existir enquanto complemento do restante trabalho do professor não o substituindo. Percebe-se esta afirmação, nomeadamente, se pensarmos nos princípios de diferenciação e inclusão do ensino, referidos anteriormente para os quais a tecnologia não dá uma resposta eficaz.

Comecei a usar o telemóvel no início do ano letivo. Criei uma página na qual disponibilizava os conteúdos a abordar na área dos conhecimentos, atendendo a que os alunos do 10º CT2 eram avaliados nesta área e não eram lecionadas aulas teóricas para esse fim. Os alunos tinham acesso a material de estudo disponível *online* na página do agrupamento, cuja documentação de apoio se encontrava *à priori* construída pelo GDEF.

Como professor, é necessário analisar e investigar novas perspetivas para alcançar os objetivos em educação sem perder de vista os interesses do aluno e o seu

crescimento pessoal e social. Deve-se ter em mente que, mesmo que a cultura digital se esteja a instalar na cultura global, o contexto é diferente e é necessária uma abordagem cultural que tem em conta os costumes, a idiossincrasia e a identidade sociocultural (Flores-Castillo & Pineda-del, 2017).

Atualmente, os alunos estão muito vinculados à tecnologia, onde se enquadram as redes sociais e, por esse motivo, pareceu-me que acompanhar este avanço da tecnologia poderia ser positivo para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como garantir as suas aprendizagens efetivas.

Nesta lógica surgiu esta ideia que designei de: 2 minutos de conhecimentos. A ideia funcionou na rede social *Instagram* em paralelo com as aulas de EF. Assim, às 2ª e 4ª feiras foram publicados conteúdos do 10º ano de forma simples, na página (aberta), em que os alunos iram fazer um *like* e assim tinha acesso aos alunos que consultavam a informação disponível. Na aula, o conceito era repetido e eram dados exemplos práticos, num tempo máximo de 2 minutos.

Esta ideia foi uma mais valia para os alunos, pois enquanto estavam envolvidos nas questões de dimensão social, muito valorizadas nestas idades, tinham acesso a conteúdos de EF na área dos conhecimentos. Foram também publicados outros conteúdos didáticos, em formato de *stories*, relacionados com a EF e bem como a divulgação de atividades de EF e da minha modalidade do DE – voleibol. Os alunos gostaram da ideia e referiram que lhes parecia uma boa forma de trabalhar complementarmente em EF.

O novo papel do professor e do aluno na educação apresentam vantagens e desvantagens que, aos poucos, se tornam mais evidentes no campo educacional e social (Flores-Castillo & Pineda-del, 2017). As lacunas que o professor encontra no uso da tecnologia dentro da sala de aula parecem ser uma desvantagem. Sabe-se que o uso do telemóvel pode ser uma ferramenta útil nas aulas e que oferece a vantagem de facultar a informação necessária rapidamente, com diferentes perspetivas e sempre atualizada (Flores-Castillo & Pineda-del, 2017). São diversas as formas que fazem evoluir as práticas pedagógicas e a maneira pela qual pode ser entendido o P-E-A.

Neste momento do ano letivo, o meu grande objetivo ao integrar o telemóvel foi promover a melhoria e compreensão do P-E-A pelos alunos, realizar a avaliação formativa dos mesmos e envolvê-los no seu processo de avaliação e de aprendizagem. Com o uso da tecnologia, as fontes de informação e de avaliação foram amplificadas e os agentes de ensino desempenham um papel importante, refletindo sobre um novo paradigma de aprendizagem e construção de conhecimento (Hernández, et al., 2019). No entanto, sabe-

se também que pode ser contraproducente ter um elemento distrator na sala de aula, porque este se torna um concorrente constante do professor e, muitas vezes, capta mais a atenção dos alunos (Flores-Castillo & Pineda-del, 2017).

Pedi aos alunos que se fizessem acompanhar do telemóvel para o ginásio, na aula seguinte. Afinal, o ensino baseado nas novas tecnologias favorece e promove sistemas de avaliação formativa, baseados em autoavaliações que permitem ao aluno estar no nível de aprendizagem alcançado e redirecionar o processo para níveis mais altos de execução (Rodríguez, 2005).

A partir desse dia, os alunos, que já utilizavam fichas de avaliação formativa, passaram a filmar os elementos gímnicos solicitados, correspondentes ao nível dos PNEF em que se encontravam.

Este método permitiu que, os alunos, observassem a sua própria execução, realizassem uma consequente autoavaliação e corrigissem os seus erros. Para mim, tornou-se mais simples acompanhar a o desempenho de todos os alunos e para eles foi mais fácil compreenderem o meu *feedback*, com a visualização das próprias imagens. A grande vantagem para o professor é dar o *feedback à posteriori*, através da visualização do vídeo com os alunos e ter a capacidade de chegar a todos. Paralelamente, a utilização da funcionalidade de velocidade lenta permite ao aluno filmar e fazer uma análise mais detalhada do seu desempenho, ganhar consciência corporal e intervir sobre o seu erro, com mais facilidade.

No final das aulas, os alunos enviavam os vídeos para o meu email, o que me permitia avaliar, em casa, com calma, tornando o processo de avaliação mais objetivo, mais refletido e, ao mesmo tempo, possibilitava a utilização de tempo de aula para o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

No meu entender, na primeira aula não aconteceu o que eu esperava. O telemóvel foi muitas vezes uma fonte de distração. O problema que surgiu foi o facto de os alunos não identificarem o aparelho como uma ferramenta de aprendizagem e também o facto de, como era algo que ficava registado, só filmavam quando tinham a certeza que estavam perante uma excelente execução. Com o tempo, consegui desmistificar esse aspeto e os alunos perceberam que a filmagem era importante. Após três aulas com esta prática, considero que foi das melhores ferramentas que podia ter usado na minha sala de aula. Consegui colocar o aluno a pensar sobre o seu P-E-A, bem como a motivação para a prática aumentou exponencialmente e o número de repetições dos exercícios efetuados também cresceu muito.

A presença de estagiários nas escolas, potencia alguns aspetos benéficos, junto de outros docentes, pelo que, por *copping*, esta prática foi seguida por outros professores de EF. Na nossa escola, um professor aproveitou e desenvolveu esta ideia para iniciar um trabalho com *tablets* em EF que envolvia a utilização de modelos de prática, no âmbito das atividades físicas e de prescrição de exercício na área da aptidão física.

Não menos relevante é considerar a questão da importância do domínio social para os adolescentes. Na aula, eles podiam tirar fotografias (e.g. figuras de acrobática) e fazer vídeos, em que, com a minha ajuda, conquistavam a desejada postura para colocarem numa rede social e serem valorizados por conseguirem fazer algo que, para a maioria das pessoas, é difícil. Este estímulo psicológico é bom, no meu entender, e traz o aluno mais motivado intrínseca ou extrinsecamente para a prática.

É necessária e inevitável uma mudança na educação em torno do uso da tecnologia dando ao aluno um papel ativo na construção do seu conhecimento, para que adquira novas formas de alfabetização e habilidades digitais necessárias (Flores-Castillo & Pineda-del, 2017). Com esta proposta do uso dos telemóveis nas aulas de EF, o professor integra novas ferramentas e melhora significativamente as aprendizagens dos alunos.

O uso do telemóvel em contexto de aula revela imensas vantagens; pode-se utilizar para demonstrações, para dar *feedback* ao aluno e para este ter presente na memória que a avaliação pode e deve significar esta troca de informações. Alguns dos recursos usados pelos professores são: os *blogs*, jogos interativos aplicados à matéria e concursos sobre a mesma através de apresentações (Fernández-Espínola & Moreno, 2015). Estes professores afastam-se do tradicional, proporcionando uma componente inovadora e complementar. Talvez a solução seja ir treinando os professores de EF sobre a melhor forma de usar e aproveitar o potencial das novas tecnologias em educação (Fernández-Espínola & Moreno, 2015).

Apesar dos medos e obstáculos que o professor enfrenta, a tecnologia é uma ferramenta que pode ser usada numa perspetiva humanista. Não pode, porém, exceder os objetivos que são apropriados à nossa sociedade, ou seja, importa garantir que esta mudança, que transforma as velhas práticas num constante desenvolvimento, assegura a comunicação entre as pessoas (Flores-Castillo & Pineda-del, 2017).

O grau de uso das novas tecnologias é maior noutras áreas do que na EF e continua a ser complicada a sua integração, apesar de muitos professores já considerarem que têm resultados positivos (Fernández-Espínola & Moreno, 2015). Muito semelhante a este estudo foi um estudo de investigação-ação (área 2) a que assisti na

Escola Secundária Luís de Freitas Branco, onde os 18 professores entrevistados por esse núcleo de estágio consideravam que as tecnologias digitais tinham um enorme potencial para ajudar no desenvolvimento da área de extensão da aptidão física, mas também nas outras áreas. Este núcleo concluiu ainda que as tecnologias maioritariamente utilizadas eram a coluna de som e o computador, ainda que, com muito pouca frequência, alguns já utilizem as *apps*, *vídeos* e *quizzes online*.

A maioria dos professores dominam as ferramentas de TIC ao nível do utilizador básico, mas não têm consciência da grande variedade de recursos oferecidos pelas novas tecnologias de informação e comunicação (Fernández-Espínola & Moreno, 2015) ligadas à disciplina de EF. O que significa que a formação que têm não está atualizada no que respeita ao conhecimento de todas as possibilidades inerentes à sua utilização e aplicação.

Estes são dois exemplos da forma como utilizei as tecnologias, contudo sinto necessidade de procurar outras formas de o fazer e para tal irei procurar formação específica a este nível.

5.2.3 Visita de estudo ao Quantum Park: Fazer Ginástica é divertido

Uma visita de estudo é uma atividade curricular planeada, com objetivos estabelecidos para desenvolver conteúdos de determinadas áreas curriculares, devendo estar em consonância com o PEE e é uma atividade facultativa (Direção Regional de Educação de Lisboa, 2005).

O principal objetivo das visitas de estudo é complementar a experiência que os alunos têm na sala de aula. Para tal, o professor deve realizar um planeamento que lhes permita adquirir aprendizagens que, numa aula normal, não seriam possíveis.

As visitas de estudo expõem os alunos a realidades e locais a que não estão habituados, assim, são atividades que geralmente estão associadas a uma grande motivação por parte dos alunos. Saindo do espaço da sala de aula, os alunos têm a possibilidade de entender o envolvimento de uma forma diferente outra daquela que é apresentada na escola, o que permite um conhecimento mais profundo dos conteúdos e uma visão geral dos temas escolares.

A ginástica foi identificada como uma das matérias prioritárias nas três turmas de 10º ano. Para os alunos que não têm bases em ginástica, a dificuldade desta matéria vai aumentando à medida que a idade avança. Para além da dificuldade que estes sentem da prática em si, no 10º ano a vida social do aluno sofre alterações, pelo que fazer movimentos constrangedores à frente dos colegas afeta os jovens e a sua auto-imagem

(e.g. “Eu não faço cambalhota atrás porque vou fazer mal e não quero que gozem comigo”, foi uma das afirmações de uma aluna da minha turma). E, neste sentido, cabe ao professor compreender também as implicações na vida social do jovem.

Motivar os alunos é responsabilidade do professor e com esta visita de estudo pretendemos promover as suas aprendizagens no domínio da ginástica, erradicar o medo da ginástica, apresentar aos alunos novas possibilidades de prática e demonstrar-lhes a aplicabilidade do trabalho realizado nas aulas.

Neste espaço os alunos, para além de praticarem, também trabalham outros aspetos contemplados nas aprendizagens essenciais, como a inter-ajuda, o respeito e a cooperação. Como já foi referido, nas aulas utilizei o telemóvel para que os alunos vissem a sua prestação e conseguissem ganhar consciência corporal e corrigir os erros. Alguns alunos utilizaram-no para gravarem os exercícios realizados durante a visita de estudo e foram capazes de se autoavaliar, mostrar ao professor, pedir ajuda e corrigir detalhes. As filmagens tornam os alunos críticos e cada vez mais conscientes das suas possibilidades e também das dos colegas. Por isso, é importante referir que o trabalho realizado nas aulas lhes mostrou que o telemóvel podia estar ao serviço das suas aprendizagens na visita de estudo.

Da experiência no Quantum Park, até ao ginásio da escola foi uma questão de transferência de aprendizagens. Alguns alunos realizaram exercícios pela primeira vez e outros consolidaram aprendizagens.

O espaço é grande e proporcionou várias possibilidades de prática pelo que senti que os alunos aproveitaram para melhorar o seu desempenho e constantemente pediam ajuda para realizar exercícios como o mortal à frente e à retaguarda para o fosso. Um dos aspetos positivos foi o facto de terem tido a possibilidade de repetir várias vezes o mesmo movimento, sendo que alguns alunos se desafiaram e repetiram o movimento até o conquistarem.

Os objetivos definidos foram atingidos, pois todos os alunos, naquele espaço, tiveram uma boa prestação e realizaram exercícios com alguma complexidade. Para além de terem realizado outras atividades, como lançar a um cesto de basquetebol com o auxílio do trampolim, ou trepar cordas, realizar percursos, balouçar nos trapézios, entre outros. Os alunos estiveram sempre em atividade motora e, por conseguinte, desenvolveram também a área da aptidão física.

A boa disposição e entusiasmo marcaram esta manhã e, é desta forma, que conseguimos motivar os alunos para a ginástica, mostrar que pode ser divertido e que podem sempre aprender novas competências gímnicas em segurança.

Esta atividade foi para todos, inclusivamente para uma aluna com NEE que integra a turma do 10ºAV1/LH2. Os professores colocaram a aluna em contacto com os trampolins, com a ajuda da auxiliar e dos colegas, tendo ela vivenciado uma nova experiência que adorou. Por esse motivo, e como irei explicitar mais à frente neste relatório, é de salientar a constante preocupação da nossa escola em incluir todos os alunos nas atividades.

Apesar do sucesso desta atividade, faltou elaborar um documento de suporte à aprendizagem, para facultar aos alunos. Poderíamos, antes da visita de estudo, ter enviado ou disponibilizado aos alunos informação relevante, como um vídeo modelo, com a explicação dos objetivos da visita de estudo.

5.3 Março – Experiências que marcam

Uma das semanas mais espetaculares do estágio pedagógico, para mim, foi aquela em que realizei a semana de professor a tempo inteiro. Como se leu na minha autobiografia, a minha vida foi recheada de múltiplas experiências, que nem sempre me trouxeram realização profissional. Este poderia ser mais um desses momentos, mas não foi. Março marcou-me especialmente porque me senti uma professora a sério e porque percebi que finalmente encontrei o meu lugar – a escola.

5.3.1 Ser professor a tempo inteiro – Horário completo

A semana letiva a tempo inteiro tem como objetivo proporcionar aos professores estagiários a oportunidade de trabalharem com outros anos de escolaridade, experienciarem um horário completo de vinte e duas horas semanais e interagirem com outros professores.

Desde há alguns anos que tenho preferência por trabalhar com alunos na faixa etária dos adolescentes-jovens (15-17 anos). No entanto esta semana optei por turmas do 2º e 3º CEB, por ser um desafio. Outro critério, muito importante, que presidiu à minha escolha, foi o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com diferentes professores. Lecionei a várias turmas dos diferentes professores do GDEF, o que me permitiu conhecer diversas formas utilizadas por eles para realizarem as tarefas de planeamento, condução, gestão e organização do ensino.

Esta semana espelha a vida do professor, uma vez que experienciei a realidade de lecionar a tempo inteiro, em que acabava uma aula e já havia outra para iniciar, causava algum *stress*, que penso ser perfeitamente normal para uma primeira vez. Procurei gerir, o melhor possível, o desgaste associado a esta semana, sem prejudicar as

aprendizagens dos alunos. Para minimizar os efeitos de *stress* desta primeira semana utilizei as seguintes estratégias: obter informação prévia da turma a lecionar com o professor titular, realizar a observação de aulas da turma a lecionar, sempre que possível, e efetuar registos das aulas observadas, perceber as rotinas das turmas através da observação de aulas e entrega de uma ficha de descrição da mesma aos professores titulares. Toda esta recolha de material permitiu-me organizar as minhas aulas numa lógica mais próxima da realidade de intervenção de cada professor com os seus alunos.

Antes desta semana acontecer tive bastantes receios, pois sabia que ia lecionar aulas a alunos que não conhecia. O meu grande objetivo foi sempre potenciar as suas aprendizagens, contudo não tinha o conhecimento necessário acerca dos alunos e das turmas. O facto de desconhecer as suas competências nas diversas matérias e ritmo de aprendizagem dificultou o planeamento, mas nem sempre a condução do ensino. Nesta lógica de pensamento, transmitir *feedbacks* também foi mais complicado, comparativamente à minha turma, em que já conhecia os alunos pelo nome conseguindo realizar esta tarefa à distância. Para resolver este problema procurei ter uma movimentação na aula que me permitisse fazer rapidamente as correções e dar os devidos *feedbacks* no momento certo.

Na aula, propriamente dita, direcionei a minha atenção às interações entre os alunos para perceber quem devia utilizar para executar e demonstrar determinadas tarefas da aula. Procurei recolher o máximo de informação dos alunos para conseguir transmitir melhores *feedbacks*. Considero muito importante definir, durante a instrução inicial, um sistema de regras muito simples e claro, que me permitisse comunicar com os meus alunos e ter uma intervenção mais eficaz. Para cada uma das aulas lecionadas realizei autoscópias de modo a corrigir erros que surgiram e ter oportunidade de melhorar na aula seguinte.

Um dos meus objetivos de formação era a de ter a capacidade de adaptar o P-E-A às diferentes faixas etárias dos alunos das turmas onde iria atuar. Como foi visível ao longo do estágio, fui uma professora que atribuí muita autonomia aos alunos e relativizei alguns comportamentos fora da tarefa, pois na minha turma os alunos tinham estes comportamentos, mas, por outro lado também tinham momentos em que trabalhavam muito bem. Ao falar com alguns professores, todos referiam que no ensino básico é necessário ter uma postura mais rígida e mais voltada para a imposição da disciplina e que os problemas a resolver se prendiam, maioritariamente, com questões organizativas e de gestão dos comportamentos dos alunos da turma. Nesta semana procurei aprender e encontrar formas de minimizar e reagir a comportamentos disruptivos que afetam o bom

funcionamento das aulas, até porque sabia que ia ter que lidar com alunos muito problemáticos ao nível do comportamento e da disciplina. A minha expectativa era de que estes comportamentos estivessem mais propensos a acontecer pelo facto de não conhecer os alunos, mas aconteceu o oposto. Não sei se os alunos tinham consciência de que me poderiam, de alguma forma, prejudicar ou se efetivamente estavam genuinamente empenhados nas aulas.

Em alguns casos não foi fácil, especialmente no que respeita à turma do 5º ano, em que saí da aula bastante frustrada. Tinha como objetivo ensinar EF e surgiram muitas questões relacionadas com a disciplina, a relação entre os alunos, a organização do espaço e dos alunos no espaço. Senti que, apesar de conseguir lecionar alguns conteúdos, os alunos se dispersavam por longos períodos e não se focavam na tarefa. Pareceu-me que, para estes alunos, as aulas de 90 minutos são demasiado longas e não se promove mais aprendizagem por se ter mais tempo. Diria que no 5º e 6º anos, ter três tempos de 50 minutos seria o ideal, em que o professor no primeiro período define bem as regras e cria rotinas para depois poder trabalhar com os alunos nas matérias do programa.

A partir do 7º ano encontrei uma grande diferença no trabalho que fiz com os alunos e, pessoalmente, gostei e senti capacidade de promover aprendizagem dos conteúdos. À medida que os alunos vão avançando na idade percebi que havia uma melhor comunicação entre eles e uma maior proximidade de alunos de sexo oposto.

Fiquei com a percepção de que as salas de aula começam a ser mais calmas a partir do 7º ano e consegue-se trabalhar muito bem. Para mim, foi uma surpresa ter gostado de contactar com o 3º ciclo de igual forma como com o ensino secundário.

A nível profissional é inevitável um grande desenvolvimento. O facto de lecionarmos umas aulas a seguir às outras, revela a destreza que o professor tem que ter para transitar de uns conteúdos e objetivos para outros e de um ano de escolaridade para outro, a capacidade de ter as suas aulas bem planeadas, a dificuldade da rotação dos espaços de turma para turma, a dificuldade na montagem de material de aulas com matérias prioritárias diferentes, com diferente número de alunos e de turmas e, como tal, diferentes organizações. Senti que aquelas pessoas com quem trabalho são uns super-heróis especialmente pela fadiga que atingi. Então, esta semana, permitiu-me ampliar as minhas possibilidades, explorar diversas formas de ensino. A partir daí, senti maior capacidade de lecionar a aula da minha turma. Arriscaria até a dizer que mudava muitas das opções que tomei até então. Tive a percepção de que me sentia mais segura a dar aulas. Esta segurança permitiu-me ganhar tempo para alterar a aula assim que me

apercebia que esta não estava a resultar, pelo menos, para um grupo de alunos. Em termos da organização e gestão do tempo de aula também, ao longo da semana, senti que, esta competência, ficou substancialmente melhor.

Nesta semana, também era meu objetivo melhorar a minha atuação como professora ao receber *feedbacks* e/ou críticas construtivas dos professores do GDEF. De facto, as suas opiniões foram muito úteis para a minha prática, a partir daí. Foi uma semana de muita partilha, que me marcou bastante, em que todos me ajudaram, em que pensaram comigo, falaram sobre a minha aula e isso fez-me crescer.

Nos domínios pessoal e social também teve impacto. Sou uma pessoa bastante extrovertida e gosto daquilo que faço, posso dizer que coloquei o meu melhor todos os dias nas minhas aulas. Os meus alunos foram o meu foco e não houve um dia em que não me tenham ensinado alguma coisa. O que destaco nessas aprendizagens é o facto de despertarem o melhor de mim e me motivarem para ser cada dia melhor profissional. Um dos comportamentos que tenho recorrentemente é o de atribuir confiança e responsabilidade aos alunos mais problemáticos e acho que será sempre uma forma ideal de trabalhar com eles. Esta semana também me incentivou a continuar a trabalhar nesse sentido.

Do ponto de vista social, esta semana, foi de grande contacto com muitas turmas da escola pelo que, no último dia de aulas da semana, tive a sensação de que conhecia a escola toda e que estabeleci uma relação mágica com todos aqueles a quem lectionei. Foi muito agradável transpor o portão da escola e fazer um trajeto até ao pavilhão gimnodesportivo, repleto de alunos que me vinham cumprimentar. Desta semana em diante, o anonimato ficou para trás e onde quer que fosse, nos espaços da escola, sentia que era reconhecida.

5.3.2 Lecionar ao 1º ciclo – uma experiência integrada

A lecionação de aulas ao 1º ciclo, prevista no guia de estágio, realizou-se na Escola Básica do 1º ciclo de Vale Mourão e operacionalizou-se com duas aulas de 60 minutos em dias não consecutivos. Confesso que parti para esta experiência muito contrariada, porém expectante acerca dos benefícios que desta pudessem advir.

Foi-me atribuída a turma do 4º A, composta por 22 alunos, incluindo uma aluna com NEE, para a qual fui adaptando as propostas das atividades.

Na semana anterior à lecionação destas aulas, tivemos a possibilidade de ir com os orientadores de estágio à escola de Vale Mourão. Nesse dia, conhecemos os espaços

e fizemos o registo do material. O ginásio da escola é muito bom, e tem bastante material para promover aprendizagens aos alunos.

A diretora facultou-nos as listas com os alunos da turma, tendo feito uma breve apresentação das mesmas e dos alunos com problemas comportamentais. Explicou-nos algumas das regras de funcionamento da escola como, por exemplo, os alunos aguardarem o professor de EF na sala de aula.

Realizei uma aula de AFD, na 1ª aula, onde construí um percurso para que os alunos desenvolvessem as suas habilidades motoras, sendo que uma das estações envolvia a realização de elementos gímnicos.

Na 2ª aula lecionei, atividades rítmicas expressivas, em que os alunos exploraram o movimento com diferentes propostas de atividades.

A turma mostrou-se agitada e tinha algumas regras pré-estabelecidas pelo seu professor de AFD que, de alguma forma, os alunos tentavam prevaricar. A gestão de tempo e espaço de aula foi bem conseguida, ainda que com alguns comportamentos de indisciplina por parte de dois alunos, que foram remediados *à posteriori*.

É claro que este contacto foi enriquecedor para mim, enquanto futura professora, contudo, como já referi algumas vezes ao longo do mestrado, não compreendo a insistência na lecionação ao 1º ciclo quando já lecionamos esse grau de ensino desde o ano de conclusão de licenciatura. O mestrado deveria focar-se em preparar, os futuros professores, para lecionarem ao 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário.

Relativamente aos aspetos positivos, o facto de conhecer mais uma escola do agrupamento cria um sentimento de pertença à mesma. Consegui ainda transpor aquele contexto para as minhas aulas do ensino secundário. Os meus alunos eram provenientes, em grande parte, dessa escola, sendo que 20 alunos frequentavam a mesma turma desde o 1º ano de escolaridade. Isso permitiu-me compreender as relações entre eles, bem como a ligação entre os EE.

Esta experiência foi, também, um vetor para uma outra reflexão mais audaz relacionada com as AEC. Estas atividades são uma proposta pedagógica do Ministério da Educação com o objetivo de qualificar o tempo livre dos alunos da escola do 1º ciclo do ensino básico (CEB) e promover aprendizagens em contextos educativos não formais (Neves, 2010) e decorrem da importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas, como refere o Ministério da Educação no seu Despacho n.º 14460/2008. Consideram-se AEC no 1.º CEB, as que incidem nos domínios

desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, onde se situam as atividades físicas e desportivas (AFD).

Como, nesta escola, as AEC têm uma qualidade excecional, os professores titulares estão, progressivamente, a destituir-se do ensino das AFD ao contrário daquilo que é esperado do regime de monodocência, que caracteriza a educação ministrada aos alunos do 1º CEB, no nosso país. Esta qualidade é assegurada pelo professor F, antigo estagiário da FMH na EBSGB, que é o dinamizador e impulsionador das AFD na escola de Vale Mourão. Os estágios pedagógicos além de cumprirem com o seu principal objetivo também fomentam relações profissionais específicas que, no futuro, são aproveitadas pelas escolas de acolhimento e pelos professores (estagiários).

A escola recebeu muito bem o meu núcleo de estágio. É uma escola com excelentes rotinas organizativas, pelo que facilita a intervenção do professor. Requer bastante trabalho por parte de auxiliares e docentes e isso é notório.

5.3.3 Encontros com a cidadania

Uma outra experiência que me marcou foi a participação no projeto de cidadania, desenvolvido na turma que lecionei, com o acompanhamento da diretora de turma.

Na minha opinião, todos os professores, mas em especial, os diretores de turma têm um importante papel a desempenhar no desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. A educação para a cidadania faz-se no quotidiano escolar e o DT tem a função de acompanhar os alunos de forma continuada e eficaz (Marques, 2002). Assim, a nova proposta da Direção Geral de Educação (DGE) de envolvimento para a cidadania acaba por corrigir este aspeto ao potenciar a pesquisa autónoma e execução do projeto por parte de grupos de alunos da turma.

No âmbito da cidadania e desenvolvimento, consideram-se aprendizagens esperadas por ciclo e por domínios. São estas a conceção de cidadania ativa, a identificação de competências essenciais de formação cidadã e a identificação de domínios essenciais (e.g. interculturalidade, direitos humanos, igualdade de género, sustentabilidade, *media*, saúde), em toda a escolaridade. Os domínios a desenvolver nesta componente organizam-se em três grupos com implicações diferenciadas. No ensino secundário apenas interessam o 1º e 3º grupos e, no caso do 10º ano da EBSGB, as temáticas a abordar pertencem ao 1.º Grupo, obrigatório para todos os níveis e ciclos

de escolaridade, porque se trata de áreas transversais e longitudinais, e são a Educação Ambiental e os Direitos Humanos.

Este tema foi abordado, logo no início do ano letivo, na reunião de diretores de turma, contudo apenas na 1ª reunião de CT foi feita a sua abordagem com a pretensão de encontrar um grupo de docentes para participarem neste projeto. Os temas escolhidos para abordar no 10º ano foram a educação ambiental (1º semestre) e os direitos humanos (2º semestre). Os docentes presentes não se mostraram muito interessados em participar no projeto, pelo que me voluntariei para acompanhar a temática da educação ambiental, neste primeiro semestre, proposta esta que foi aceite pelo orientador José Pedro Ribeiro, no momento da reunião. Os motivos que me levaram a participar foram o facto de ser um projeto novo nas escolas e, sendo o meu ano de estágio, constituiu mais um momento de aprendizagem, por outro lado permitiu-me ter mais contacto e realizar um trabalho cooperativo com os professores da turma, da escola e com a diretora de turma, em particular. A estes motivos acresce o facto de ser uma temática com a qual me identifico, de que gosto e que vai ao encontro das minhas práticas no dia a dia, enquanto cidadã.

O Ministério da Educação prevê que este trabalho seja autónomo, de pesquisa por parte dos alunos, contudo é o primeiro ano que está em vigor e foi necessário apurar quais as dificuldades sentidas por professores e alunos. Para melhorar o acompanhamento do projeto de educação ambiental, em reunião com a diretora de turma, decidimos fazer uma ficha modelo que orientasse os alunos na realização do projeto e um cronograma com a ordem de trabalhos desde o início do projeto até à fase de avaliação do mesmo. A avaliação dos projetos foi agendada com recurso a um tempo de 45 minutos das disciplinas de biologia/geologia e EF. A professora que acompanhei deu-me bastante autonomia e permitiu que expusesse as minhas ideias, motivo pelo qual também participei na avaliação dos trabalhos sobre os Direitos Humanos.

5.4 Abril – Além da EF: Desporto Escolar e Torneios Interturmas

Os treinos de voleibol feminino, do DE, não tardaram a começar na EBSGB. Assim que as aulas começaram, as fiéis jogadoras compareceram ao primeiro treino pós-férias do verão. Nesse dia, assim que entrei no pavilhão deparei-me com 64 atletas a treinar. A sensação foi indescritível, consigo ainda hoje ouvir o som das bolas de voleibol ecoarem naquele pavilhão e a casa cheia de miúdas para treinar. Recordo-me de ficar estupefacta perante aquele cenário, enchi-me de felicidade, não resisti e tirei uma fotografia para assinalar aquele sentimento e depois, sim, fui dar treino com o professor José Pedro.

5.4.1 Desporto Escolar – Voleibol Feminino

É inequívoco o papel do DE para a promoção de estilos de vida saudáveis, para a formação da cidadania e para o desenvolvimento e aprofundamento das capacidades e competências dos alunos numa determinada modalidade, de forma facultativa e vocacional (SPEF, CNAPEF & COP, 2017).

Esta atividade de complemento curricular tem um enorme valor educativo, e encontra na escola o seu espaço de desenvolvimento, uma vez que é ali que se encontram todos os jovens, que existem condições físicas e materiais e onde existe o necessário enquadramento técnico qualificado para uma aposta na formação desportiva de qualidade (SPEF, CNAPEF & COP, 2017).

A promoção e a valorização do DE não deve ser um objetivo em si mesmo, mas sim o resultado de um alargado conjunto de decisões, medidas e ações em diferentes níveis de decisão (SPEF, CNAPEF & COP, 2017) e, tal como na escola onde lecionei, devem ser fomentadas a partir do contexto local.

É necessário reafirmar o papel fundamental do DE na formação dos jovens em idade escolar, como atividade de complemento da disciplina de EF, bem como mostrar que o DE é um espaço de formação desportiva pelo que implica superação, treino e competição, com vista a um melhor desempenho desportivo. Para que cumpra este desígnio são necessárias condições organizativas de tempo, de horários, de espaço e de enquadramento, disponibilizadas pela tutela e geridas ao nível da escola, que garantam as efetivas possibilidades de participação dos alunos (SPEF, CNAPEF & COP, 2017).

O grande contributo que o DE pode dar para o desenvolvimento desportivo insere-se num processo de generalização da prática desportiva, onde poderão surgir jovens de grande valor desportivo (SPEF, CNAPEF & COP, 2017).

A participação nos grupos equipa do DE deve ser vista como uma oportunidade muito vantajosa para os alunos poderem praticar uma modalidade, quase diariamente, na sua escola. Depois desta captação de alunos para o DE é importante dotá-los de competências que lhes possibilite incluir o desporto federado, em clubes da sua modalidade, cuja prática lhes possibilite crescer como atletas. O DE pode e deve fazer este percurso, à semelhança do que acontece na nossa escola.

A relação do DE com o sistema federado é um ponto-chave para o desenvolvimento desportivo do país, pois a cooperação entre estes dois sistemas deve estar no centro das preocupações, numa perspetiva de complementaridade. Ambos têm como objetivo a formação desportiva, com meios e em contextos diferenciados. No

entanto, o DE não deve ser considerado como um viveiro do sistema desportivo, alimentando-o nas idades de formação (SPEF, CNAPEF & COP, 2017).

A EBSGB tinha como oferta de DE cinco modalidades: voleibol, futsal, andebol, ténis de mesa e dança em 10 núcleos diferentes. Apesar da grande oferta, acompanhei o voleibol feminino, quer pelo horário quer pelo elevado número de alunas e de treinos semanais. Atendendo a que estas atletas tinham vários treinos semanais, consegui assegurar sempre a minha presença em, pelo menos, um treino por semana (quinta-feira) e sempre que tive disponibilidade participei nos treinos de segunda e terça-feira.

O grupo-equipa de voleibol da EBSGB conta com a presença dos alunos que o frequentaram em anos anteriores, aos quais se vão juntando novos alunos. Devido às idades das atletas inscritas, o núcleo compete com os escalões de infantis, iniciadas e juvenis.

Os treinos tiveram início na primeira semana de aulas. Devido à quantidade de alunos inscritos na modalidade de voleibol foi possível às alunas a prática da modalidade, três vezes por semana, podendo estas optar por frequentar os treinos, de acordo com a sua disponibilidade. As infantis B, só desde outubro é que passaram a ter maior expressão, contando com a presença de 12 atletas. Este facto é facilmente explicado, pois este escalão é essencialmente composto por novos alunos da escola (5º ano).

O núcleo encontrou-se aberto a todos os alunos da EBSGB do sexo masculino e feminino. Após a entrada no núcleo, os alunos são encaminhados pelo o professor responsável do grupo-equipa para o seu respetivo escalão e sexo. A partir daí, e após inscrição dos alunos na plataforma do DE, estes ficam aptos a participar nos jogos oficiais.

A divulgação do grupo equipa de voleibol já se encontrava realizada, existindo um número elevado de atletas inscritas (64 alunas). O objetivo é procurar aumentar o número de praticantes através do contato pessoal com os alunos que apresentem características e potencial que permita a melhoria da qualidade das equipas.

Pelo facto de existir um número elevado de alunas inscritas, estas fazem também a divulgação do núcleo. Complementarmente, elaborei um cartaz com os horários dos treinos bem como o calendário competitivo para todos os escalões e redigi uma notícia para a página do Agrupamento.

O responsável pelo grupo-equipa de voleibol feminino é o orientador de escola, que demonstrou a sua muita experiência nesta área. Como referi, fui atleta e a minha perspetiva de treino é muito diferente da solicitada pelo contexto escolar. Como vários estudos referem, quando em *stress* ou numa situação que desconhecemos há uma

tendência para se recorrer à experiência pessoal anteriores, o que não seria pretendido para estas alunas.

Tive a possibilidade de acompanhar as equipas a vários torneios, ao longo do ano. No escalão de infantis, participei em dois jogos da 1ª e 2ª jornadas e no escalão de iniciadas participei no torneio de abertura, num jogo da 2ª jornada e *Final Four*. Nas juvenis participei no torneio de abertura, num jogo da 2ª jornada, na *Final Four* e no apuramento para o 5º lugar. Uma época recheada de treinos e jogos, onde vestia a camisola, cor de laranja, das minhas alunas e atletas.

Quanto aos jogos das juvenis, considero que tive uma participação um pouco mais passiva, inicialmente, mas depois ganhei alguma autonomia. As atletas deste escalão nem sempre conseguem estar presentes nos treinos, exibem já bastante qualidade técnico-tática e foram integradas em clubes de voleibol onde jogam a nível federado.

No caso das atletas iniciadas, tive uma participação mais interventiva desde o início, pois são atletas que conheço relativamente bem e participaram nos vários treinos semanais. Por esse motivo, neste escalão, o jogo foi um momento de excelência para observar os pontos a trabalhar no treino.

Considero que estas atletas, juvenis e iniciadas, poderiam ter melhor desempenho enquanto equipa. Os problemas técnicos estão resolvidos, na maior parte das atletas, contudo falta introduzir, de forma consistente, a noção de equipa. No treino nem sempre é possível colocar as atletas a jogar com pessoas do mesmo escalão e quando chegam ao jogo, verifica-se alguma falta de comunicação entre as jogadoras. Foi algo que tentei promover no treino. Ou seja, aproximar mais o jogo treino do jogo competitivo.

Apesar de não ser treinadora, esta foi a modalidade que pratiquei durante dez anos da minha vida, pelo que senti que seria desafiante assumir, agora, o papel de treinadora. Ainda que tenha experiência como atleta, reconheço que necessitei de consultar alguma literatura ligada à modalidade, mais especificamente, no que se refere à metodologia do treino para o escalão Infantis B. Esta pesquisa permitiu a elaboração de situações de aprendizagem que conduziram à evolução das atletas, individualmente, e da própria equipa.

Tal como se podia prever, existia dentro do núcleo um vasto número de atletas que se encontram em níveis bastante distintos. Isto foi tido em conta no planeamento anual e das sessões. Estas atletas apresentavam problemas com os quais nunca lidei, característicos de quem se estava a iniciar na modalidade e, a melhor estratégia de treino, foi trabalhar muito analiticamente, dar muita possibilidade de contacto com a bola às atletas. Além disso, pareceu-me muito importante que fosse eu, enquanto treinadora a

colocar as bolas no treino, porque, muitas das vezes, as atletas tinham um toque de dedos de má qualidade e a outra jogadora não conseguia evoluir. Ainda que os treinos fossem maioritariamente analíticos, no final, ficou sempre reservado tempo para situação de jogo reduzido.

Um problema que enfrentei foi a pontual falta de comparência de atletas, de todos os escalões, em treinos ou em jogos. Muitas das vezes, essas faltas relacionavam-se com o facto de as alunas terem testes ou como castigo por parte dos EE. No meu entender, ainda temos muito que caminhar para mostrar a importância da presença sistemática dos alunos no DE. A afirmação do DE, como elemento integrante e estruturante do PEE, enquanto elemento de promoção de estilos de vida saudáveis, referente identitário da escola, promotor do sucesso escolar e redutor do absentismo é uma tarefa que continua por cumprir (SPEF, CNAPEF & COP, 2017), como se verifica no comportamento das atletas e sobretudo dos EE nos escalões mais jovens.

Com a minha participação neste grupo equipa senti muito crescimento a nível da modalidade, quer pelo número e nível das atletas, quer pela aprendizagem com o professor responsável e pela participação direta nos torneios e jogos.

Conforme referi no capítulo de “ser professor a tempo inteiro”, trabalhar com os escalões mais jovens – infantis – não me motivava. As minhas atletas proporcionaram-me bastante satisfação, no que respeita à minha intervenção com este escalão, seja porque a sua evolução foi muito grande e todos gostamos de ver que os nossos alunos são bem-sucedidos, seja porque estas meninas eram muito carinhosas e estabeleceram uma relação de grande proximidade comigo. No final, vi as minhas queridas atletas de medalhas ao peito, com um sorriso no rosto e, de resto, os abraços falam por si. Fica a experiência, a saudade e a fotografia de uma expressão que levo comigo “Professora, parabéns também a si, que nos ensinou”.

Esta foi uma experiência de tal forma enriquecedora que culminou com a minha inscrição no curso de treinadores de voleibol.

A afirmação da ideia de “EF para todos os alunos, DE em todas as escolas” é um objetivo que, enquanto professores, devemos continuar a prosseguir (SPEF, CNAPEF & COP, 2017), e a EBSGB dá um forte contributo neste sentido.

5.4.2 Interturmas e Torneio aberto de Voleibol

Durante o ano letivo decorreram várias atividades de EF, que no meu entender foram muito bem planeadas no que respeita às datas e intervalos temporais entre as mesmas. Numa lógica cronológica realizaram-se o interturmas de ténis de mesa, o corta-

mato, interturmas de andebol, de basquetebol, de atletismo, voleibol, futsal e minivoleibol. Ainda que os eventos tenham tido sempre diferentes professores designados para a sua organização, no dia dos mesmos foi inexplicável a dinâmica que se fez sentir, pois há bastante cooperação entre os professores de EF e os alunos na montagem/desmontagem dos materiais e participação nos restantes aspetos organizativos.

Naturalmente, e porque a modalidade que acompanhei foi o voleibol, a minha participação foi mais relevante nesta modalidade. A EBSGB respira voleibol, pelo que, além do interturmas de voleibol, o Professor José Pedro organiza também um torneio aberto. Neste torneio, participam alunos, ex-alunos, funcionários, professores, o que significa que, para além do valor desportivo propriamente dito, esta é uma atividade muito rica do ponto de vista das relações com a comunidade escolar. Nesta atividade participei enquanto jogadora e a minha equipa tinha professores de EF e de matemática e uma funcionária administrativa, o que mostra que se podem potenciar relações na escola com este tipo de propostas.

6 Construindo a minha identidade profissional

A construção da identidade profissional do professor de EF faz-se a partir de escolhas e envolvimento profissionais, ao longo da sua trajetória de vida e do aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática letiva. Compreende um processo de aprendizagem que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão (Resende, et al., 2014).

Sei que pode parecer que este título tenha demorado a aparecer neste relatório de estágio e, de facto, comecei por o colocar no início. Porém, a minha identidade profissional foi sendo desenhada cuidadosamente ao longo do ano letivo, sofrendo um processo de transformação contínuo. E foi desta metamorfose, que aconteceu no estágio pedagógico, que se desenvolveu o meu eu profissional, o qual não se extingue aqui.

6.1 Maio – Investigar e inovar a escola

Os espaços físicos da escola são os mesmos durante muitos e muitos anos, especialmente em escolas com grande tradição como a EBSGB, mas dentro da escola ouve-se, vê-se e sente-se vida. A escola é o ponto de partida de qualquer cidadão e, por isso, tem que ser dotada de inovação e renovação, ao longo dos tempos. Investigar a escola é negar a sua estagnação, é uma atitude nobre de todos aqueles que a observam e se preocupam em preservar o seu incomensurável valor.

6.1.1 Transporte ativo – A realidade dos alunos da EBSGB

Alarcão (2001) afirma que os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores. Uma afirmação com a qual concordo na totalidade, pois, ao longo do estágio pedagógico, a minha vivência, numa comunidade de aprendizagem marcada pelo espírito de investigação, constituiu um ambiente favorável ao desenvolvimento do espírito de pesquisa.

No dia em que me desloquei à escola, com os meus colegas de estágio, para a primeira reunião com o nosso orientador de escola, deparei-me com um pequeno grupo de professores de EF, vestidos a rigor, a lavar várias bicicletas. Portanto, desde o instante em que testemunhei essa situação, muito *sui generis*, suscitou-me o interesse em perceber quais os motivos daquela ação, uma vez que pensei que as bicicletas fossem utilizadas nas aulas de EF ou em algum grupo equipa do DE.

Mais tarde falámos, informalmente, com alguns professores e percebemos que não era por nenhuma das razões mencionadas. Desse diálogo surgiu o interesse em investigar as razões que levam à não utilização da bicicleta como meio de transporte para a escola, por parte dos alunos.

A par desse diálogo, desenvolvi um comportamento de *awareness* em relação a este tema e de, realmente, nunca ter visto uma bicicleta na escola, nas suas imediações ou na posse de qualquer aluno. A única pessoa que, quando aparecem os primeiros raios de sol, se deslocava da e para a escola de bicicleta era o meu orientador de estágio.

O meu núcleo de estágio considerou de elevada importância a investigação desta temática porque sabíamos que a maior parte dos alunos vivem a uma distância inferior a 5km da escola (referido nos inquéritos) e porque a escola tem, num local de arrumações, alguns recursos disponíveis (bicicletas) que podem ser recuperados. Por último, o que nos ajudou a justificar esta escolha, prendeu-se com o facto de se verificar a existência de recursos, o interesse por parte dos professores de EF neste assunto e a falta de um estudo de pesquisa sobre os fatores associados à escolha do modo de deslocação dos alunos no percurso casa-escola-casa. Atendendo a que nos pareceu limitador estudar unicamente o uso da bicicleta, então estendemos a nossa investigação ao estudo do transporte ativo (TA).

A estes motivos, acresce o facto de estar a ser feito um grande investimento por parte do Estado português na criação de infraestruturas e na promoção do uso da bicicleta (Almeida, 2018), esforço esse que não está a ter a correspondente atenção por parte da escola, já que é nesta que se formam os futuros cidadãos.

A população da investigação incluiu alunos do 7º aos 12º anos de escolaridade da EBSGB. A amostra dessa população foi constituída por 240 alunos, estudámos 40 alunos de cada um dos anos de escolaridade, em que todos os elementos da população tiveram a mesma probabilidade de serem selecionados.

Para conseguirmos responder à nossa pergunta de investigação, obtivemos as respostas dos alunos através de um questionário realizado por nós, com base na informação recolhida na bibliografia. A recolha de dados foi realizada, através do questionário, nas aulas de EF.

Utilizámos a estatística descritiva para tratar as respostas dadas pelos alunos às questões do questionário. Para além da estatística descritiva, realizámos uma estatística indutiva, para perceber as correlações existentes entre a idade dos alunos e a percentagem de alunos que utiliza transportes ativos, bem como uma correlação entre a distância do local de residência dos alunos e a percentagem de alunos que utiliza transportes ativos para a escola. O programa estatístico utilizado para tratamento dos dados foi o SPSS.

Nesta investigação foi possível perceber que a grande maioria dos alunos se desloca a pé para a escola (75,4%), no entanto nenhum aluno utiliza a bicicleta nesse percurso. Apesar da percentagem de alunos que se desloca a pé ser elevada, esta ainda poderá ser melhorada, juntamente com o incentivo ao uso da bicicleta.

A correlação forte e negativa encontrada nesta investigação, entre a distância a que os alunos residem da escola e a percentagem que utiliza os transportes ativos para realizar o percurso casa-escola, foi algo verificado também noutros estudos (Carver, Panter, Jones, & Sluijs, 2014; Easton & Ferrari, 2015; Jones & Sliwa, 2016; Garnham-Lee, Falconer, Sherar, & Taylor, 2016) em que o fator distância foi identificado como preditor para a utilização de transportes ativos pelos alunos. No entanto, dos dois meios de TA que estavam presentes no questionário, os alunos apenas utilizam a deslocação a pé.

A idade dos alunos apresentou uma correlação moderada e positiva com a percentagem de alunos que se desloca a pé, no entanto a correlação não é significativa. Na bibliografia analisada também não foi encontrada uma correlação direta entre a idade e o modo de deslocação dos alunos para a escola.

A elevada perceção dos alunos, sobre a viabilidade de realizar o percurso a pé (96,7%) e de realizá-lo a pé ou de bicicleta (56,7%), é uma informação que sustenta a pertinência de se realizar o incentivo, na escola, para a utilização no percurso realizado pelos alunos, principalmente no que diz respeito à utilização da bicicleta, pois uma percentagem grande de alunos já se desloca a pé para a escola (75,4%).

As razões apontadas pelos alunos para não se deslocarem a pé para a escola, são barreiras que poderão ser ultrapassadas com as devidas intervenções, uma vez que é possível mudar a opinião dos pais sobre a permissão dos seus educandos se deslocarem sozinhos para a escola e também mudar a opinião dos próprios alunos sobre a importância deste modo de realizar o percurso, ao invés do conforto dos transportes privados realizados pelos pais. A distância poderá ser a barreira apontada que mais problemas poderá causar. Na bibliografia é também referida, com muita insistência, a dificuldade que alguns pais têm em dar independência aos seus filhos para se deslocarem, autonomamente, à escola (Mackett, 2013; Shokoohi, Hanif, & Dali, 2012).

Apesar de um dos estudos analisados (Carver, Panter, Jones, & Sluijs, 2014) referir que os rapazes têm mais facilidade em obter a permissão dos pais para se deslocarem por transportes ativos, na EBSGB existe um número estatisticamente mais elevado de raparigas a utilizar esses transportes do que o número de rapazes. Foi algo que tentámos justificar através da diferença que poderia existir entre géneros para a distância a que residem da escola e a sua idade, no entanto não foram encontradas diferenças significativas.

Das várias razões apontadas pelos alunos para não se deslocarem de bicicleta para a escola, aquela que, à partida, poderá ser mais facilmente ultrapassada, inclusive com o auxílio da disciplina de EF, é a percentagem de alunos que não sabe andar de bicicleta (8,5%). A principal barreira encontrada nos resultados (os alunos não terem bicicleta) poderia ser ultrapassada com um sistema de empréstimo de algumas das bicicletas, disponíveis na escola. A distância (local de residência longe da escola) que tinha sido o principal motivo para os alunos não se deslocarem a pé, aqui, teve uma redução da percentagem de alunos que a refere como barreira, tendo que se ter em consideração que alguns deles referiram a distância não como um problema pelo facto da sua casa ficar longe da escola, mas sim por ficar demasiado próximo para se justificar a utilização da bicicleta.

A percentagem mais elevada de alunos (49,2%), referiram que a principal causa para gostarem de ir para a escola a pé ou de bicicleta, passa pela possibilidade de conviver com os seus colegas durante o percurso, o que vai ao encontro da importância social, atribuída ao deslocamento para a escola de forma independente, tanto pelas crianças (Mitchell, Kearns, & Collins, 2007) como pelos adolescentes (Loureiro & Matos, 2014).

Os alunos apontaram a oportunidade de realizarem exercício físico na deslocação de forma ativa para a escola (42,3%), algo que também foi verificado por um dos autores no seu estudo (Mitchell, Kearns, & Collins, 2007).

Os resultados obtidos não estão totalmente de acordo com o que é referido por (Jones & Sliwa, 2016), pois apesar do contexto social ter uma maior expressão nos motivos que levam os alunos a utilizar os transportes ativos, a percentagem de alunos que o faz pela oportunidade de realizar exercício físico é também elevada.

A percentagem de alunos que dá importância à utilização da bicicleta nas aulas de EF (67,5%), bem como a percentagem dos que gostavam de ter a bicicleta incluída nessas aulas (70,4%), é elevada, algo que poderia facilitar a introdução desta matéria nas aulas de EF que, por sua vez, ajudaria, não só os alunos que não sabem andar de bicicleta, mas também incentivaria os outros a utilizar mais vezes este meio de transporte.

Enquanto proposta para a escola, o meu núcleo de estágio definiu no mapa da escola um percurso de 2,6 km para ser utilizado pelos professores nas aulas de EF, em formato de estação de trabalho ou como parte de uma estação de condição física. Deixámos ainda uma maquete para que se possa sinalizar este percurso, à posteriori, quando a escola tiver recursos económicos para o fazer.

No que respeita às minhas dificuldades na concretização desta área, estas relacionaram-se, sobretudo, com o tratamento estatístico, cujas especificidades do SPSS já não estavam na minha memória por isso o trabalho cooperativo com os meus pares foi imprescindível. A revisão da bibliografia foi simples, uma vez que existem vários artigos sobre o tema do TA, ou não estivesse este tema tão em voga.

Na apresentação à comunidade estiveram presentes os orientadores de faculdade e de escola, professores, colegas de estágio e alunos. A sessão não teve muita adesão por parte dos professores da escola. Então, parece-me que esta falta de interesse pelas questões da escola é um problema e urge perceber qual o caminho a seguir e quais as formas de intervir para cativar a comunidade docente para este tipo de eventos.

Para a apresentação oral da nossa investigação-ação, os EE não foram convidados. Penso que teria sido pertinente convidar, pelo menos, os representantes da associação de pais pois fazem parte do grupo alvo onde queremos atuar. A plateia deu o seu contributo na sessão, enriquecendo o nosso projeto com as seguintes ideias: organizar um passeio em que os que alunos tivessem uma bicicleta emprestavam aos alunos que não tivessem bicicleta; DE de ciclismo; interturmas de ciclismo; visita de estudo: promover a prática de atividade física de bicicleta na proximidade da escola (convidar os pais); estacionamento de bicicletas dentro da escola; organizar saídas de

campo de bicicleta: visitar lugares importantes fazendo ligação com as outras disciplinas (história, geografia).

6.2 Junho – Considerações finais: Pensar a profissão docente

O caminho foi longo, cheio de experiências, mas, acima de tudo, de aprendizagens que me fizeram refletir sobre a profissão docente.

Em primeiro lugar, suscita-me o interesse por perceber que tipo de professor se pretende formar. A profissão docente que já foi vista, em tempos, como uma arte e hoje é percebida como uma profissão aprendida. Como refere Onofre (1995), para ensinar bem o professor deve ser capaz de, em diferentes circunstâncias, criar os contextos de aprendizagem mais favoráveis para que todos possam aprender mais e melhor. Essa capacidade profissional não é só o resultado da intuição ou apetência natural de cada um, pois implica o domínio de competências de diagnóstico, decisão e ação didática que se adequem a essas características (Onofre, 1995).

Foi essa a minha missão, durante este ano letivo, do qual saio convicta de que o que se pretende de um professor é que este seja um especialista em educação e ensino, dotado de conhecimento científico e pedagógico, cujas práticas profissionais se regeneram com base na sua capacidade reflexiva.

Quando iniciei o estágio socorri-me das condicionantes associadas à socialização antecipatória e, quase imediatamente, aos conteúdos aprendidos na minha formação inicial. Após concluir esta etapa, considero que as lacunas que a formação inicial apresenta estão relacionadas com as questões do planeamento e condução do ensino. A título de exemplo, as sessões de ensino simulado que lecionamos na faculdade não contemplam aulas politemáticas ou consideram o contexto complexo enfrentado pelo estagiário. A diferenciação do ensino também não é praticada nessas sessões e, como somos todos licenciados em desporto, as turmas são muito homogêneas, os alunos têm um bom nível de prática e a nossa intervenção, como professor, acaba por ser reduzida. Onofre (1995) realça que uma das fontes mais ricas de intervenção se encontra na forma como cada professor é capaz de construir e ensaiar diferentes soluções para aumentar a qualidade das ajudas a prestar à aprendizagem dos seus alunos, bem como de avaliar os efeitos de cada uma delas. Na verdade, não existe um método que, por si só, seja melhor do que o outro, o que quer dizer que o mesmo método com alunos diferentes e em condições diferentes produz resultados diferentes (Onofre, 1995). Como estagiários temos que ser dotados de ferramentas para agir na diferenciação (eficaz) do ensino. Também as falhas no conhecimento pedagógico do conteúdo surgiram, sobretudo, no

ensino das competências mais básicas porque, na formação inicial, fui preparada para ensinar competências com elevado grau de dificuldade e complexidade, fora da realidade dos alunos da escola. Por exemplo, na minha turma, a grande maioria dos alunos não sabia realizar um rolamento atrás, na primeira aula de ginástica, e apenas um chegou ao mortal à retaguarda. Por isso, penso que a formação inicial tem que nos apetrechar com mais conhecimento didático do conteúdo simples, desconstruído, pronto a ser aplicado na escola. É esse conhecimento que nos permite aumentar a qualidade do FB fornecido aos alunos. Seria útil, no primeiro ano, os mestrados contactarem com os colegas estagiários, que já estão nas escolas, e respetivos orientadores para colmatar as dificuldades inerentes ao P-E-A.

O meu ponto forte no estágio, do qual me orgulho, foi a relação estabelecida com os alunos, em especial com os da minha turma. O clima em sala de aula é, habitualmente, conotado com uma boa relação entre o professor e o aluno e, esta relação deve ser tão personalizada quanto possível (Onofre, 1995) tal como aconteceu na minha sala de aula.

Existiam alguns fatores que me ajudavam à partida, como a paixão genuína e a motivação que sentia, associadas à prática da lecionação e, ainda, a memória dos meus valores, princípios, relações sociais e prioridades, enquanto adolescente. Ao que parece, a convicção, a paixão e o entusiasmo dos professores pode constituir uma arma negocial poderosa (Rosado & Ferreira, 2009). É claro que, não foi assim tão intencional, mas na medida em que o meu entusiasmo contagiou e afetou os objetivos, os sentimentos e as emoções dos alunos, o sistema de tarefas, quer na sua expressão instrucional, quer organizacional ou social, foi alterado (Rosado & Ferreira, 2009).

No início do ano letivo e sempre que considere necessário, defini ou relembrei as regras de funcionamento da aula. Os alunos participaram diretamente, incluindo ideias que eles próprios tinham sobre o que é ou não um comportamento adequado. Assim, não tive quaisquer problemas porque eles sabiam que era uma decisão pela qual eram, também, responsáveis.

Apesar do bom clima que se fazia sentir, por vezes, alguns alunos tinham dificuldade em aceitar as tarefas propostas por mim ou, até mesmo, a própria formação dos grupos de trabalho. O que observava era que esses alunos não queriam estar em atividade motora, então, queriam ter os seus amigos, mais perto de si, para conversarem, no momento de realizar as tarefas. É da responsabilidade do professor cuidar da aproximação do aluno à atividade de aprendizagem, quer na promoção do gosto pela realização de uma atividade particular, quer pela promoção do gosto por aprender (Onofre, 1995), motivo pelo qual tive que intervir. No planeamento, a opção das aulas

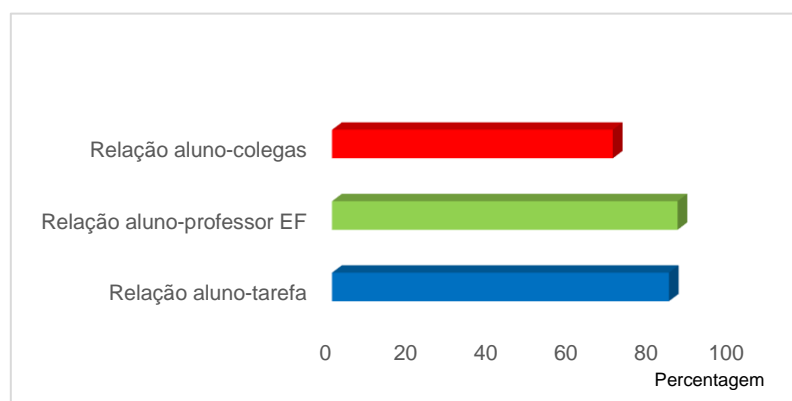
politemáticas também se relacionou com este fator, porque é importante que a atividade da sessão, além de adequada ao nível de cada aluno, seja diversificada, oferecendo vários tipos de solicitações para evitar a monotonia (Rosado & Ferreira, 2009).

Mas, não era só uma questão de monotonia, nalguns casos, os alunos referiam que sentiam constrangimento em realizar as tarefas propostas. A aprendizagem é um momento íntimo e pessoal que gera opiniões e sentimentos que podem ser facilitadores ou inibidores de um envolvimento de qualidade dos alunos e, neste sentido, é uma referência importante para uma regulação do P-E-A (Onofre, 1995). O *feedback* pedagógico assume, mais uma vez, a sua importância, na medida em que deverá revelar aquilo que o aluno foi capaz de reproduzir, em detrimento de revelar o que fez mal ou não é capaz de fazer. O seu caráter positivo é fundamental para que o aluno possa ter uma participação mais motivada na aprendizagem (Onofre, 1995). Através de alguma brincadeira e recorrendo à afetividade positiva consegui conquistar os alunos mais difíceis de trazer para a atividade motora.

Com o desenrolar das aulas como já referi, as relações sociais entre os alunos foram sofrendo alterações pelo que o seu desagrado perante a constituição dos grupos consumia uma pequena percentagem de tempo de aula que, com o tempo, foi melhorando. O professor deve ser capaz de transformar um conjunto de alunos num grupo, alimentando as relações entre eles, conduzindo-os no reconhecimento de valores de solidariedade, tolerância, interajuda e cooperação (Rosado & Ferreira, 2009) e, neste sentido, fiz muito, mas não o suficiente. Os adolescentes têm comportamentos reprováveis entre eles e, portanto, ainda ficou uma parte por fazer.

Por curiosidade, no final do ano letivo, apliquei um questionário individual, anónimo, no qual os alunos revelavam quais as suas motivações para a aula de EF, no que respeita à sua relação com o professor, os colegas e as tarefas da aula.

Figura 4- Motivação dos alunos do 10ºCT2 para a disciplina de EF



Os resultados obtidos foram os seguintes e mostram que são: a relação aluno-professor, aluno-tarefa, aluno-colegas, por ordem decrescente de importância.

O clima da organização escolar em muito contribuiu para a minha formação. A EBSGB acolhe estagiários, há muitos anos, uma tradição que se tornou benéfica para a minha integração. Considero que desenvolvi uma boa relação com todos os elementos da comunidade educativa: membros da direção, diretores de turma e outros professores, funcionários, alunos, e EE. Preciso enaltecer a ajuda e contributo incondicional dos professores do grupo de EF quer ao nível do conteúdo, da organização e gestão da aula quer das tarefas de investigação. Cada grupo tem conhecimento específico das suas funções na escola, portanto quando me surgia uma dúvida eu sabia exatamente a quem recorrer para me ajudar.

Foi desta dinâmica entre todos que nasceu da minha atuação na escola, a qual me permitiu ao longo do ano letivo brincar com as diferentes áreas de intervenção do professor. Assim, o acompanhamento da DT permitiu-me fazer um planeamento mais contextualizado, baseado no conhecimento da mesma. Atendendo a que este acompanhamento era um objetivo para todos os estagiários, pudemos comparar as características das turmas e, ao falar sobre isso, obter algumas informações preciosas, conducentes à nossa investigação sobre TA.

As aulas de apoio foram criadas para dar resposta a situações de condução do ensino, abrindo mais um meio de diferenciação pedagógica para os alunos de nível inferior da turma, assim como a realização da visita de estudo ao *Quantum Park* elucidou os alunos acerca da diversão que podem encontrar ao fazer ginástica.

Do DE saem múltiplas vantagens, como sejam, os valores transversais cultivados nos núcleos da escola. Além de uma excelente cultura motora na modalidade, estes alunos são portadores e transmissores de bons princípios para os seus pares, para as suas turmas e, até mesmo, para a sua família.

Nesta vivência pedagógica, fiquei mais desperta para as várias funções desempenhadas por um professor, para a importância na formação contínua, para o contributo da investigação-ação, para o valor da escola pública e para tudo aquilo o que os meus alunos me ensinaram e que não vem nos manuais.

6.3 Do estágio pedagógico à mestria: Que desafios?

Durante o ano letivo participei nas ações de curta duração, para professores que me foram muito úteis para o exercício da profissão docente. Cabe à formação de professores acompanhar a complexidade e exigência do contexto real e dotar os

candidatos a professores de consciência acerca das responsabilidades da profissão, de competências técnico-pedagógicas, relacionais e organizativas que confirmam confiança e segurança aos professores estagiários, no primeiro contacto com a escola.

O estágio pedagógico incrementou a minha vontade de perceber melhor a realidade da escola e de buscar mais conhecimento pelo que é imprescindível continuar a cultivá-lo. Neste ano, o meu conhecimento foi incrementado através da leitura, da investigação científica, das visitas a escolas, do trabalho interpares e do contacto com outros professores.

Fica, agora, o sentimento de missão cumprida e, ao mesmo tempo, a consciência de que há muito em mim para melhorar, sendo que o estágio pedagógico foi o grande impulsionador desse desejo de mudança.

7 Um elogio à escola pública

Não posso finalizar este relatório sem fazer um elogio à escola pública portuguesa, até porque o meu percurso escolar de nível básico e secundário foi realizado em estabelecimentos de ensino privado, o que significa que este ano também me deparei com esta novidade. Aqui, vi a escola pública com outros olhos porque estava intrinsecamente ligada a ela, pessoal e profissionalmente.

A escola é em si mesma um fenómeno cultural a um nível institucional, local e comunitário, pelo que está sujeita a uma multiplicidade de condicionamentos externos. A escola pública nunca, como nos dias de hoje, se viu confrontada com tantas diversidades culturais, sociais, políticas e ideológicas, que desafiam a assunção de lógicas de mudança, ao mesmo tempo que a colocam numa permanente tensão, face à necessidade de preservar a sua matriz identitária (Torres, 2008).

A EBSGB, conforme se viu na sua caracterização, enquadra-se perfeitamente neste paradigma que lhe coloca o desafio de assegurar a preparação dos alunos para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea, dado que a relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia é construída numa dinâmica constante com os espaços físico, social, histórico e cultural (Direção Geral da Educação, 2018).

A multiculturalidade é uma particularidade da EBSGB e é curioso observar a forma louvável como a escola pública ajuda os alunos, desde crianças, a contactar, a respeitar, mas, acima de tudo, a normalizar a diversidade. Neste assunto, a EF, mais uma vez, realça o seu valor através da organização de várias atividades desportivas como o cortamato escolar, os torneios interturmas e o DE, onde todos são bem recebidos.

“Difícilmente encontraremos entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção cultural, de interação social e de trocas simbólicas como a organização escolar, um espaço onde o trabalho humano recobre todo o seu sentido antropológico. O dinamismo institucional ilustrado pela rotatividade de um número considerável de professores e pela permanência limitada dos alunos nos anos específicos de escolaridade.” (Torres, 2008, p. 64).

Também, ao nível da integração do cidadão com deficiência, a escola pública é um lugar onde se faz magia. Na EBSGB temos uma unidade de apoio a alunos com multideficiência. O contacto com pessoas que apresentam vários tipos de deficiência é bom quer para as pessoas portadoras da deficiência quer para os seus pares.

A escola pública assume e representa bem o seu papel ao preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos (DGE, 2018).

Conhecer e aceitar a diferença é algo muito rico e que faz falta se queremos acabar com a discriminação existente na sociedade. Deste modo, os alunos são preparados para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar o seu desenvolvimento cívico equilibrado.

No meu tempo de aluna, as pessoas com deficiência eram escondidas da sociedade e as outras crianças e adolescentes viviam alienadas dessa realidade. Fiquei positivamente impressionada com a escola pública porque, aqui, consegui ver que este é possivelmente o único contexto onde a indiferença é um sentimento bom e positivo, na medida em que representa uma normalização da diferença.

8 Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*(1), 21-30.
- Allal, L. (2010). Assessment and regulation of learning. Em P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, *International encyclopedia of education* (Vol. 3, pp. 348-352). Oxford.
- Almeida, S. (2018). Governo vai investir 300 milhões de euros em ciclovias por todo o país.
- Araújo, F. (2005). A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Teoria Curricular e Avaliação. Cruz Quebrada: Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em educação física. in R. Catunda & A. Marques (Eds). *Educação física escolar: referências para o ensino de qualidade*, 119-149.
- Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular - um olhar integrado. *Boletim SPEF*(32), 121-133.
- ARG. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. University of Cambridge School of Education.
- ARG. (2002). *Assessment for learning: 10 principles. Research based principles to guide classroom practice*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Ashworth, S., & Mosston, M. (2008). *Teaching Physical Education: First Online Edition*.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar? *Horizonte*, 1(1), 22-26.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*(10/11), 135-151.
- Carver, A., Panter, J. R., Jones, A. P., & Sluijs, E. M. (2014). Independent mobility on the journey to school: A joint cross-sectional and prospective exploration of social and physical environmental influences. *Journal of transport & health* 1, 25-32.
- Costa, J. (2015). O Trabalho Coletivo do Departamento de Educação Física e a Gestão da Ecologia das Aulas - A Integração da Agenda Social dos Alunos nas Decisões de Planeamento e Ação dos Professores. *Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*. Cruz Quebrada: Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.

- Direção Geral da Educação. (2018). *Para uma educação inclusiva - Manual de apoio à prática*.
- Easton, S., & Ferrari, E. (2015). Transport Policy . *Children´s travel to school - the interaction of individual, neighbourhood and school factors* (44), 9-18.
- Fernandes, D. (2007). Avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.
- Fernandes, D., & Fialho, N. (2011). Práticas de professores de educação física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. 3(8), 168 - 191. Rio de Janeiro: Meta: Avaliação.
- Fernández-Espínola, C., & Moreno, L. (2015). El uso de las TIC en la Educación Física actual. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 17-30.
- Flores-Castillo, S. d., & Pineda-del, A. I. (2017). El uso de la tecnología en la educación. *I Congreso Internacional de Tecnología, Ciencia Y Educación para el Desarrollo Sustentable* (pp. 2-5). México: CORCIEM-CIFE: CITED.
- Garnham-Lee, K., Falconer, C., Sherar, L., & Taylor, I. (2016). Evidence of moderation effects in predicting active transport to school. *Journal of Public Health*, 1-10.
- Gonçalves, C. (1994). Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11(0), 111-134.
- Griffey, D., & Housner, L. (2009). Differences between experienced and inexperienced teachers's planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for exercise and sport*, 2(62), 196-204.
- Hernández, R. M., Cáceres, I. S., Hermoza, J. Z., Coronado, D. M., Poma, T. L., & Gómez, G. A. (2019). Tecnología de información y comunicación (TIC) y su práctica en la evaluación educativa. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). doi:10.20511/pyr2019.v7n1.328
- Jones, S. E., & Sliwa, S. (2016). School factors associated with the percentage of students who walk or bike to school, school health policies and practices study, 2014. *Preventing Chronic Disease*, 13(E63), 1-9.
- Loureiro, N., & Matos, M. G. (2014). Why don't they walk or cycle? Reflections on active home-school transportation among Portuguese adolescents: the role of environmental perceptions. *Urban, Planning and Transport research*, 266-273.
- Mackett, R. L. (2013). Children´s travel behaviour and its health implications. *Transport Policy*(26), 66-72.

- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*(38), 27-43.
- Ministério da Educação. (2001). *Programas nacionais de educação física: reajustamento 3º ciclo*.
- Ministério da educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
- Mitchell, H., Kearns, R., & Collins, D. (2007). Nuances of neighbourhood: children's perceptions of the space between home and school in Auckland. *Geoforum*, 38(4), 614-627.
- Neves, R. (2010). Avaliação em Educação. Atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico - um olhar sobre a avaliação. *Indagatio Didactica*, 2(1).
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF*(12), 75-97.
- Onofre, M. (2002). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *9º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa*, (pp. 55-67).
- Onofre, M., & Teixeira, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do estágio pedagógico. *X Symposium Internacional sobre el practicum y las praticas en empresas en la formación universitária*, (pp. 1159-1170).
- Onofre, M., Castro, J., & Costa, J. (2010). Concepções e agenda social dos alunos face à educação física: influência do género e ciclo de escolaridade. *Boletim SPEF*(35), 99-122.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional in P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.). *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*, 145-164.
- Ribeiro, J. d. (2005). As percepções de estagiários e de orientadores sobre as técnicas de supervisão pedagógica num processp de estágio pedagógico: sua utilização e importância relativa. *Tese de Mestrado em Ciências da Educação na*

especialidade de supervisão pedagógica, 7-47, 176-181. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

- Rodríguez, M. C. (2005). Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la Información*, 6(2).
- Roldão, M. (2007). Formar para a excelência – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais. *Educação e Linguagem*(15), 18-42.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). *Pedagogia do Desporto. Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem*. (A. R. Mesquita, Ed.) Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do diretor de turma* (Coleção Ciências da Educação ed.). Instituto de Inovação Educacional.
- Shokoohi, R., Hanif, N. R., & Dali, M. (2012). Influence of the socio-economic factors on children's school travel. *Elsevier*, 50, 135-147.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in physical education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81.
- Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2015). Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(2), 2(86), 130-139.

8.1 Documentação consultada

- Agrupamento de Escolas D. Maria II. (2016). Plano Anual de Atividades 2017/2018. Sintra: Agrupamento de Escolas D. Maria II.
- Agrupamento de escolas D. Maria II. (2016). Projeto educativo do Agrupamento para o triénio 2016/17 a 2018/21. Sintra: Agrupamento de escolas D. Maria II.
- Agrupamento de escolas D. Maria II. (2016). Regulamento Interno - Agrupamento de escolas D. Maria II. Sintra: Agrupamento de escolas D. Maria II.
- Decreto-Lei nº 224/2009 de 11 de setembro. *Diário da República nº 177/2009, Série I*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, Capítulo V: aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Diário da República. (julho de 2017). Despacho 5908/2017. 2ª série. Obtido em 10 de maio de 2018, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf
- Direção Geral da Educação. (2018). Cidadania e desenvolvimento. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/cidadania_e_desenvolvimento.pdf consultado a 19 de outubro de 2018.
- Fernandes, D. (2019). *Desafios da avaliação para as aprendizagens*. Escola Secundária Padre Alberto Neto, Queluz: Nova Foco.
- Lei 51/2012 de 5 de setembro - Diário da República n.º 172 – 1ª Série, Artigo 8º. Assembleia da República. Lisboa.
- MEEFEBS, C. (2018/19). *Proposta de guia de estágio pedagógico*. Faculdade de Motricidade Humana.
- SPEF, CNAPEF & COP. (2017). Perspetivas futuras para o Desporto Escolar. Contributos para o projeto 2017-2021. *Jornada de Reflexão: desporto escolar 2017-2021*, (pp. 1-6). Lisboa.